



Université de Montréal

**Réflexion sociologique sur des problèmes d'éducation, de l'apprentissage des  
normes et des valeurs à l'invention culturelle chez les enfants du primaire**

par

Manon Blécourt

Département de sociologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences  
en sociologie

Août 2011

© Manon Blécourt 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Réflexion sociologique sur des problèmes d'éducation, de l'apprentissage des  
normes et des valeurs à l'invention culturelle chez les enfants du primaire

Présenté par :  
Manon Blécourt

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jacques Hamel, président-rapporteur  
Paul Sabourin, directeur de recherche  
Nicole Ramognino, membre du jury

## **Résumé**

Il est difficile, en sociologie, de parler des problèmes éducatifs sans remettre sur le tapis les définitions de la socialisation, des normes et des valeurs; sans faire un détour sur le passé en rapport avec l'avenir; et sans questionner le rôle des sociologues dans la société. Notre travail vise à faire état des débats sur ces questions délicates, tout en proposant d'autres pistes pouvant alimenter la réflexion. Ainsi, à partir d'une étude de terrain avec des enfants du primaire, on essayera de mettre de l'avant ce qu'on appellera des problèmes culturels, dont la résolution est fonction de la capacité humaine d'innover. Le regard tourné vers les nuisances, pratiques nocives au développement de cette capacité, on s'interrogera sur les conditions de maintien de la vie sociale humaine.

Mot-clé : normes, valeur, éducation, culture, problèmes sociaux

## **Abstract**

Discussing educational problems in sociology is difficult without once again defining expressions such as « socialisation », « norms », « values » and without considering the relationships between the past and the future nor questioning the sociologists' role in society. Our work intends to expose the debates regarding these delicate questions while suggesting other ideas that may further develop the reflection on that matter. Thus, through a field study involving primary school children, we shall bring forth what we label as cultural issues which solving depends on the human innovation capacity. Considering unwholesome practices hazardous to innovation's development, we shall reflect upon the conditions for the safeguard of the human social life.

Keywords: norms, values, education, cultures, social issues

*Je remercie Paul Sabourin pour m'avoir guidée tout au long l'élaboration de ma recherche, pour ses conseils, son écoute attentive et sa générosité.*

*Je tiens aussi à souligner l'aide précieuse et le soutien apportés par Ania Chenot et Stella Nguekou Damas qui ont été présentes et m'ont épaulée tout au long de mon travail.*

*Ma recherche n'aurait, de plus, pas pu voir le jour sans la collaboration d'enfants, d'intervenants et d'un directeur, qui ont eu la gentillesse de m'accueillir sur leur lieu de travail, et qui m'ont fait découvrir pendant plusieurs semaines divers aspects de leurs expériences.*

## **TABLES DES MATIÈRES**

INTRODUCTION .....	0
CHAPITRE 1 : PROBLÈMES SOCIAUX, PROBLÈMES SCOLAIRES ET ONTOLOGIE SOCIOLOGIQUE : DE LA POLYSÉMIE DES NOTIONS À L'ÉLABORATION D'UNE SOCIOLOGIE CUMULATIVE CRITIQUE .....	4
LA (RE)PRODUCTION DES INÉGALITÉS SOCIALES ET SCOLAIRES .....	7
<b>L'intégration des normes et les déterminismes individuels : la reproduction de la domination par l'école et dans l'école</b> .....	7
<b>Le rôle de l'école : la reproduction sociale</b> .....	10
<b>Problèmes dans la structure, problème de la structure</b> .....	14
Les problèmes sociaux des individus comme idéologie .....	14
Le rôle du sociologue : proposer de nouveaux problèmes sociaux? .....	16
LA RATIONALISATION DES NORMES COMME EXPLICATION .....	18
DE LA RÉUSSITE DES ÉTUDES .....	18
<b>L'échec scolaire : problème social et problème sociologique?</b> .....	22
Le problème de l'échec scolaire des personnes défavorisées : un problème valable .....	22
Le travail sociologique : proposer une nouvelle vision du problème social ....	22
<b>Le contrôle social négocié et la négociation de l'application des règles dans l'interaction</b> .....	29
<b>Quelle opérativité pour la norme dans la réflexion sur l'expression subjective de l'individu et les déterminismes sociaux?</b> .....	31
LES DIFFICULTÉS MODERNES DE L'ORIENTATION DE L'ACTION : RÉSOUTRE LES TENSIONS DANS LA PLURALITÉ DES MODÈLES NORMATIFS .....	32
<b>Les difficultés expérientielles des individus dans une structure plurielle</b> .....	32
<b>Les mutations modernes du rapport aux normes</b> .....	35
LA RELATION PÉDAGOGIQUE .....	40
ET LA DÉRIVE UTILITARISTE DE L'ÉCOLE .....	40
CHAPITRE 2 : LA LÉGITIMATION DE L'ACTION COMME OBJET : PROBLÉMATISATION ET ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES .....	45
LA NORMATIVITÉ INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE À L'ÉPREUVE DES CONTRAINTES ET DES CONTINGENCES DES LIEUX .....	47
<b>Catégorisation des problèmes d'habitation des lieux</b> .....	47
<b>Quels enjeux pour l'habitation des lieux?</b> .....	49

DÉCOMPOSITION DE LA LÉGITIMATION .....	50
<b>Évaluer la pertinence des réponses aux problèmes culturels : une question de valeur</b> .....	52
<b>Les normes régissant le contrôle sur le monde</b> .....	53
L'instrumentalisation du corps et l'identification sociale .....	53
Les pratiques nocives et les problèmes culturels.....	54
ÉLABORATION DU DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE .....	56
<b>La méthode d'entretien : interroger des élèves</b> .....	56
<b>L'entrée sur le terrain et l'effet chercheur</b> .....	59
ANALYSE DE LA RELATION D'ENTRETIEN .....	61
<b>Description des types d'entretien</b> .....	61
L'entretien formel.....	61
L'entretien amical.....	64
Conflits entre les répondants .....	65
<b>Résolution des problèmes culturels de l'entrevue</b> .....	68
 CHAPITRE 3 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES NUISIBLES .....	 70
LES NUISANCES ET LEURS TRAITEMENTS DANS LES LIEUX SCOLAIRES .....	71
<b>Les perturbations</b> .....	71
<b>Les violations du territoire</b> .....	77
<b>L'oppression</b> .....	84
<b>La négation des éléments de la réalité</b> .....	91
<b>La contamination</b> .....	94
ANALYSE DES RÉSULTATS .....	99
 CONCLUSION .....	 105



## **INTRODUCTION**

Renvoyant à des processus sociaux de transmission et d'apprentissage, l'éducation est un élément fondamental de la société. En effet, l'éducation permet de maintenir certains référents communs, condition essentielle à une intelligibilité relative entre les individus qui composent la société (Berger ; Luckmann, 1996). Les enfants, en tant que nouveaux venus dans un monde social, doivent être éduqués pour pouvoir participer à la vie sociale. L'intégration qui en résulte permettra de faire perdurer le lien social au-delà de la durée de vie des individus qui le supportent (Arendt, 1972). La transmission de connaissances pose cependant plusieurs problèmes dans une modernité où la pluralisation des repères tend à se radicaliser. Quels référents communs transmettre aux enfants et comment doit-on le faire?

Les normes et les processus normatifs sont souvent associés à ces référents communs et font l'objet de nombreux débats chez les experts. Certains repères, autrefois bien établis, semblent aujourd'hui s'estompés. Leur légitimité est à ce point remise en question que certains parlent de crise : l'éducation parentale comporte son lot de problèmes : les nouvelles formes familiales semblent amener de nouveaux types de conflits; l'éducation religieuse semble difficile à cerner, et le monde du travail paraît chamboulé par des transformations normatives. Quant à l'école, les réformes ne cessent de faire les manchettes. On explique habituellement ces phénomènes par la modernité qui aurait transformé les anciens modes de régulation des conduites, provoquant une crise normative générale à laquelle l'éducation n'échappe pas. Cette crise normative a été reconnue comme un élément essentiel de la modernité et, à ce titre, a pris une place prépondérante dans les théories contemporaines en sociologie. Or, comment socialise-t-on les enfants dans un monde où les repères semblent ne plus aller de soi et sont constamment remis en question? Qu'est-ce que les enfants apprennent quand des injonctions diverses et parfois très différentes les enjoignent à adopter des comportements qui sont partiellement ou fortement incompatibles? Comment évoluent-ils dans cette pluralité? Dans le sens commun, les aspects contraignants de la norme tendent étonnamment à disparaître dans le discours. Les idéologies pédagogiques actuelles

proposent, effectivement, une vision particulière des processus normatifs. La « discipline scolaire » d'antan a laissé place à une « gestion de classe ». Celle-ci serait centrée notamment sur une conformité aux normes autorégulées, qui correspond au fait de se conformer aux normes en l'absence d'une autorité reconnue. Pourtant, cette autorégulation n'est possible que si les enfants adhèrent aux règles, c'est-à-dire qu'ils les considèrent comme légitimes, cette adhésion étant censée s'effectuer au primaire.

Pour atteindre cet objectif, le modèle disciplinaire dit « traditionnel » et essentiellement répressif serait, d'après cette perspective, en voie de laisser la place à un modèle pédagogique qui tend davantage à convaincre d'adopter les comportements attendus plutôt qu'à réprimer les « mauvais » comportements (Gasparini, 1998). Or, comment les enfants se positionnent-ils face à ces nouveaux modes de régulation dans une idéologie pédagogique qui tend à nier la coercition exercée dans l'école? Replacer les questionnements relatifs à ce phénomène dans le champ de la sociologie de l'éducation et mieux comprendre d'où proviennent ces phénomènes restent, selon moi, primordiaux, puisque la transmission et la reproduction des normes sociales y tiennent une place de choix. Ces différences normatives doivent notamment être étudiées à l'école : d'une part, afin d'étudier comment ce phénomène se définit dans l'espace institutionnel et contribue à redéfinir le rôle des institutions; d'autre part, à cause du rôle éducatif prépondérant que joue l'école dans la société occidentale.

Plusieurs chercheurs ont déjà tenté de dresser les contours de la normativité dans l'espace scolaire, il ne s'agit pas là d'un sujet bien original dans ce domaine. Peu sont toutefois partis des enfants pour essayer de comprendre les normes. Pourtant, comprendre comment les enfants se situent en rapport avec la pluralité des comportements qui leurs sont proposés est une avenue nécessaire à explorer pour mieux comprendre comment se vit cette diversité et quelles formes elle peut prendre dans l'éducation des « nouveaux ». Notre étude s'attachera donc à comprendre comment se développe la légitimation des enfants du primaire. S'inspirant des recherches réalisées par les sociologues de la modernité et de

l'éducation, les questionnements de notre recherche sous-tendront davantage une réflexion sur le fonctionnement social entourant les normes et les valeurs plutôt que sur la description et le recensement de celles-ci. En plus de faire un bref retour sur ces recherches et sur leurs apports, on en présentera également les limites. On s'intéressera dans notre revue de littérature, présentée au premier chapitre, de mieux cerner comment se posent la norme, la normativité et les valeurs dans les différentes théories sociologiques. Pour ce faire, on tentera de mieux comprendre comment ses notions sont mobilisées pour appréhender les problèmes sociaux. La confrontation des diverses pistes théoriques nous servira par la suite à élaborer un cadre conceptuel opératoire, dont le développement est retranscrit au deuxième chapitre. Dans ce cadre, on tentera de mieux cerner comment peuvent être comprises les normes et les valeurs dans une perspective qui tient compte de la capacité d'invention humaine. On tentera de plus, dans cette partie, de résoudre les difficultés liées à l'observation de cet objet. Le développement de notre démarche méthodologique exposera ainsi les dispositifs mis en place pour interroger des élèves du primaire. Les résultats que nous avons pu construire dans le quatrième chapitre sont loin d'être exhaustifs. Ils permettent cependant d'explorer certaines pistes afin d'appréhender les conditions qui permettent la normativité et la pérennité de la vie sociale humaine.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÈMES SOCIAUX, PROBLÈMES SCOLAIRES ET ONTOLOGIES SOCIOLOGIQUES : DE LA POLYSÉMIE DES NOTIONS À L'ÉLABORATION D'UNE SOCIOLOGIE CUMULATIVE CRITIQUE**

Le rapport aux normes et aux valeurs développé par les élèves, comme sujet de cette recherche, peut se réclamer autant de la sociologie des normes et de la normativité que de la sociologie de l'éducation. Ce sujet étant intrinsèquement lié aux questions de contrôle social et d'individuation, on ne peut toutefois y réfléchir sans un questionnement sur les fondements mêmes de notre discipline. En effet, aborder la question de la norme amène à s'interroger sur l'individuation en rapport avec le lien social. En ce sens, la réflexion déborde largement ces deux domaines. Ne pouvant traiter que d'une façon circonscrite des théories et des études, on s'attardera surtout à comprendre les principaux fondements théoriques qui définissent les normes, les valeurs et la normativité. Le lecteur sera ainsi convié à une exposition sommaire des diverses théories illustrées ou contestées par des études empiriques. Ce que permet de tracer cette esquisse, c'est notamment la diversité des définitions qui sont attribuées aux notions de norme, de normativité, d'individuation et de contrôle social. Mais à travers cette diversité, ce qui ressort surtout, ce sont les débats qui animent la sociologie : la place et le statut à attribuer à l'individu; l'importance accordée à la reproduction ou à la stabilisation de l'ordre social; la localisation des phénomènes sociaux et leur caractère singulier; la structuration des pratiques et des symboles. Ce qui est proposé ici est donc un aperçu de plusieurs théories, illustrées et retravaillées à partir de phénomènes éducatifs issues d'études empiriques. Cet aperçu, loin de tendre vers une exhaustivité, aura plutôt comme finalité de présenter certaines pistes conceptuelles et de montrer les écueils, les difficultés et les paradoxes que peuvent recouvrir les études sur la norme et la normativité.

Il nous est toutefois apparu qu'on passerait à côté de l'essentiel de notre objet si on ne tenait pas compte de son intérêt social (et non pas seulement sociologique). Les valeurs, les normes et la normativité interpellent non pas parce que ce sont des notions centrales en sociologie, mais parce qu'elles nous rappellent de manière éclatante la spécificité humaine de la construction de notre monde. En filigrane de ses recherches se profile, en effet, le caractère indéterminé et mouvant de notre vie collective comme de nos vies individuelles. Que ce soit dans la description des

dispositifs et des innombrables pratiques qui assurent certaines régularité sociales, que ce soit dans l'exposition fine de la complexité et de la diversité des interactions, que ce soit dans la tentative de comprendre les orientations de l'action, ces études ne seraient d'aucun intérêt si elles n'évoquaient pas un tant soit peu l'esquisse d'un futur en construction et à construire. Afin de ne pas perdre de vue ce caractère essentiel, nous avons choisi de prendre, comme fil directeur de cette étude, les problèmes sociaux. Ce fil directeur nous a semblé prometteur pour mieux cerner les réflexions et les questionnements sur la capacité à construire notre monde. La marche du funambule est amorcée : il nous faut, d'une part, garder notre équilibre, malgré le bombardement théorique portant sur notre objet; et, d'autre part, apprendre à marcher sur la bordure tranchante qui sépare ce qui relève de l'étude sociologique et ce qui relève de la problématisation politique du monde. On tâchera donc de surmonter ces difficultés. Notre exposé de chacun des grands ensembles théoriques suivra le modèle suivant : premièrement, on tentera de décrire les grandes lignes théoriques définissant les concepts liés aux normes, à la normativité et aux valeurs. Ensuite, nous enchaînerons avec une critique de ces élaborations théoriques, puis une réflexion sur les problèmes sociaux tels que les abordent les recherches exposées. Afin de faciliter la lecture, nous avons élaboré une catégorisation des grands problèmes sociaux mis en relief dans les études sociologiques. Nous amorcerons le travail par la reproduction des inégalités, puis nous poursuivrons avec une réflexion sur les difficultés de l'orientation de l'action et de « la perte de sens » dans la pluralité moderne, pour finir avec un questionnement sur l'utilitarisme dans l'institution scolaire. Traiter ce programme en une quarantaine de pages est presque dérisoire; on soulignera donc que ce travail nous apparaît comme un premier exercice de débroussaillage théorique. Il n'y a pas vraiment de prétention à proposer quelque chose de totalement consistant et achevé. Rappelons que ce mémoire a plutôt comme objectif d'ouvrir certaines pistes permettant un approfondissement ultérieur de l'investigation de notre objet.

## LA (RE)PRODUCTION DES INEGALITES SOCIALES ET SCOLAIRES

### **L'intégration des normes et les déterminismes individuels : la reproduction de la domination par l'école et dans l'école**

Bien que Durkheim (1922) ne les nomme pas de cette façon, le fondateur de la sociologie réserve une place de choix aux normes à travers son analyse des faits moraux, qu'il définit comme un système de règles de conduite reposant sur des maximes. Cette morale, comme tous les faits qu'il considère comme sociaux, présente les caractéristiques d'obligation et d'extériorité. Les faits moraux seraient des faits externes aux individus et qui s'imposeraient à eux. Cet aspect contraignant de la norme serait observable par le biais de la *sanction* imposée à ceux qui contreviennent à la règle. Cependant, cette sanction ne serait rien sans l'aspect de *désirabilité* des normes, soit le fait que les individus croient en la légitimité de la norme. Celle-ci serait à l'origine de la sanction : les individus réaffirment, par elle, la légitimité et l'importance de la norme établie. Le social chez Durkheim a une coloration transcendante de part son historicité, la « foi » en des règles morales étant au cœur de sa théorie (Durkheim, 1906 ; Piras, 2004).

Bourdieu et Passeron (1970) posent les normes comme ayant un sens à travers des dispositifs des pratiques sociales. En effet, la notion d'*habitus* peut être vue notamment comme des normes intériorisées par les individus sous forme de structures informant les conduites. Ce concept d'*habitus* ne peut cependant pas être intelligible sans le concept d'*idéologie*, soit un arbitraire culturel légitimé qui est imposé aux individus par le biais du processus de *violence symbolique*, cette dernière étant définie comme l'imposition d'un arbitraire culturel par un individu qui occupe une position de pouvoir. Malgré les différences entre les deux auteurs, il ressort que Bourdieu et Passeron (1970) conceptualisent la culture comme une structure externe aux individus par le procédé de l'intériorisation venant s'imposer à



eux; postulat qui n'est pas sans rappeler le statut de la morale chez Durkheim (1906).

La dimension de coercition associée autrefois à la discipline scolaire étant devenue peu à peu taboue, et la liberté de l'acteur étant de plus en plus mise de l'avant, on pourrait douter aujourd'hui de la pertinence d'étudier cet aspect contraignant de la norme. Rachel Gasparini (1998) tend cependant à prouver le contraire. Elle a exploré, la discipline scolaire, qu'elle définit comme étant la soumission aux règles impersonnelles. Elle y étudie l'intégration des normes scolaires dans plusieurs formes de pédagogie, incluant celles qui clament haut et fort favoriser l'autonomie de l'enfant. À partir d'observations et d'entretiens avec des élèves, dans cinq établissements ayant des visées pédagogiques différentes, elle montre que, quelle que soit la configuration pédagogique choisie par l'établissement, l'éducation dispensée n'est jamais exempte d'une dimension contraignante. En plus de confirmer la pertinence des études sur les contraintes normatives dans l'éducation, elle rend compte de la diversité que peuvent prendre ces contraintes, soit de la dimension contraignante de l'acte pédagogique effectué par les enseignants s'exerçant selon des modalités spécifiques à chacune des configurations pédagogiques étudiées.

Le contrôle social est surtout envisagé en tant qu'imposition des normes aux individus dans ces théories. En sociologie de l'éducation, les processus de contrôle social qui s'accompagnent de processus « d'intériorisation » des normes sont souvent associés aux processus de socialisation, voire assimilés à eux. Cette socialisation permettrait de maintenir un ordre social. Chez Durkheim (1922), l'éducation est une action exercée par les adultes sur les enfants considérés qui leur permet d'intégrer la vie sociale. Cette éducation doit être essentiellement morale, ce qui implique que l'enseignant doit transmettre aux élèves les principes moraux et le sentiment de devoir les respecter. Puisque c'est la *désirabilité* de la norme qui est au fondement de l'enseignement moral chez Durkheim (1922), c'est la « sacralité » de celle-ci que l'autorité morale est censée transmettre. L'éducation serait, d'après Durkheim (1922), une affaire d'autorité. Le contrôle social peut ainsi

être associé à ce qu'il appelle « l'ascendant moral », soit la légitimité accordée à l'enseignant. Quant à l'acte punitif, il n'aurait de valeur éducative morale que si l'élève a déjà reconnu intérioriser la *désirabilité* de la norme et la légitimité de celui qui inflige la sanction. En ce sens, l'acte punitif de l'enseignant semble être considéré comme un processus de renforcement de l'intériorisation des normes : il réaffirme le côté obligatoire et la nécessité de la norme, ce qui maintient son importance (Durkheim, 1906). Cette socialisation permettrait la cohésion sociale en offrant aux individus une direction commune. De ce fait, la socialisation est, chez cet auteur, au cœur du maintien de l'ordre social.

Chez Bourdieu et Passeron (1970), la socialisation et les effets de l'acte pédagogique sur celle-ci sont plutôt bien développés et explicités. Loin d'un idéal moral, cependant, l'autorité a comme mission de faire accepter l'idéologie dominante aux enfants, afin de maintenir et de légitimer l'ordre social inégalitaire. À l'école, l'autorité pédagogique scolaire, incarnée notamment par le professeur, est assimilée non pas à un prêtre, mais à un maître de la *violence symbolique*, ce processus étant au fondement de l'inculcation de l'idéologie.

Rachel Gasparini (1998) arrive, dans sa recherche, à des conclusions compatibles avec cette théorie : il est impossible, selon elle, de tracer la frontière nette entre les actes pédagogiques des enseignants et le contrôle social. De plus, elle note, tout comme le fait Bourdieu, que le contrôle social peut prendre des formes très diversifiées et traverse l'ensemble de l'expérience de l'élève. Elle souligne que les dimensions temporelles, spatiales, corporelles et relationnelles qui incarnent l'expérience scolaire sont régulées par les normes, et que c'est au travers de cette régulation que s'inscrit l'ordre scolaire chez les élèves.

Dans ces théories de l'imposition, la norme et la normativité sont abordées essentiellement d'après la matérialité des effets de l'autorité<sup>1</sup> que les activités pédagogiques génèrent. Une certaine autonomie de l'individu n'est pas niée par les

---

<sup>1</sup> L'autorité est pensée en termes de contraintes chez tous ces auteurs. Toutefois, elle renvoie davantage à une autorité dite morale chez Durkheim (1906) et à autorité politique chez Bourdieu (1970) et Gasparini (1998).

auteurs pour autant. Elle a notamment donné lieu à des nuances dans les théories exposées. Chez Bourdieu, le processus d'individuation est lié au fait que la violence symbolique est aussi structurée par les individus qui l'intègrent en tant qu'habitus. Quant à Durkheim (1922), il note que l'inculcation n'est jamais totale et relève d'expériences multiples des individus, ce qui leur permet d'intégrer des normes différentes. Toutefois, une critique de cette conceptualisation reste prégnante. En effet, Nicole Ramognino (2007) souligne que les normes sociales ne peuvent être intégrées intégralement, puis mobilisées, sans que la subjectivité ne rentre en ligne de compte, si on considère qu'elles sont supportées par des individus. Or, la façon dont s'opère l'« intégration » des normes à partir de cette subjectivité n'est pas abordée. Par conséquent, on peut s'interroger sur le caractère « pédagogique » des actes éducatifs étudiés. L'absence de distinction entre contrôle social et socialisation amène à considérer l'apprentissage des normes selon un modèle causal, dans lequel l'acte pédagogique, support d'une idéologie, amène à une intégration directe de cette « idéologie » par les élèves (Ramognino, 2007).

### **Le rôle de l'école : la reproduction sociale**

On remarque que les deux auteurs précédents mettent l'accent sur la socialisation aux normes. Néanmoins, leur approche de la sélection sociale diffère. Nous avons utilisé l'analyse sociohistorique des théories sociologiques de l'éducation livrées par Pierre Dandurant et Émile Olivier (1987) afin de mieux cerner cette distinction. D'après leur catégorisation des grandes phases historiques de ce domaine, on peut rattacher la théorie durkheimienne à la première vision de l'éducation, pensée comme « une instance importante de transformation sociale et de modernisation » (Dandurant ; Olivier, 1987, p.89). Dans cette conception, « la socialisation garantit savoir et morale, et la sélection assure mobilité et distribution » (Dandurant ; Olivier, 1987, p.92). Les travaux de Durkheim (1906) portant sur la pédagogie et la morale sont, à ce titre, exemplaires. *A contrario*,

Bourdieu adopte une position critique envers la sélection sociale et scolaire, qu'il perçoit comme essentiellement hiérarchique. Sa vision d'une hiérarchie sociale illégitime marque la rupture avec les conceptions plus optimiste qui s'étaient érigées dans les premiers moments de l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation. Cette nouvelle vision des dimensions structurelles et fonctionnalistes de l'éducation est le coup d'envoi d'une dénonciation virulente des inégalités scolaires et sociales, qui prend son envol notamment avec *les Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1985).

Les études de Bourdieu et Passeron (1970, 1985), et de Beaudelot et Estabélet (1971) montrent que, malgré les apparences, l'école pour tous, qui a été mise en place et qui devait être la solution pour permettre de réduire les classements hiérarchiques inégalitaires fondés sur la naissance, n'a pas atteint son but. Les hiérarchies sociales exposées par ces théories structurelles de l'éducation donnent une large place aux rapports de pouvoir et de domination. On remarque, dans plusieurs théories, une certaine influence marxiste dans l'importance accordée aux classes sociales et aux « mécanismes » idéologiques censés garantir l'intériorisation. Bien que plusieurs se distancient de la théorie élaborée par Marx, l'idée que les individus soient illusionnés par les idéologies reste le plus souvent prégnante. Certaines choses sont ainsi camouflées, ce qui ne permet pas aux individus d'avoir une appréciation adéquate des phénomènes sociaux. Le défi de ces sociologues est donc de mettre au jour les phénomènes « invisibles » et de montrer par quels mécanismes ils finissent par être dissimulés au profit du maintien de l'ordre social.

Les travaux sociologiques montrent que la démocratisation a entraîné une scolarisation massive des enfants, mais que cette massification n'a pas empêché les classements inégalitaires. L'étude de Bourdieu et Passeron (1970) explique comment l'école a permis aux élèves des classes favorisées de maintenir leurs privilèges et leur statut supérieur dans l'école, mais aussi au-delà des enceintes scolaires. Les deux chercheurs partent du fait que les classements inégalitaires de l'école correspondent dans une large mesure aux classements inégalitaires des classes sociales. En effet, la hiérarchie sociale ne se fonderait plus sur l'accès à

l'école, mais sur une inégalité qui prend place à l'intérieur même de l'institution. Ils expliquent que les individus des classes défavorisées ont un capital social, culturel, économique et symbolique moindre que ceux provenant de classes privilégiées, ce qui leur confère moins de chances de réussite scolaire qu'à leurs collègues, d'où la correspondance entre hiérarchie scolaire et hiérarchie sociale. De plus, ils notent que le système des diplômes permet à la hiérarchie de perdurer au-delà des enceintes scolaires, en régulant l'accès aux emplois. Selon les auteurs, la force de leur théorie réside dans le fait qu'ils mettent au jour les mécanismes idéologiques de domination au sein de l'école. Toujours d'après les deux auteurs, l'acte pédagogique favoriserait les classes privilégiées grâce à l'arbitraire culturel véhiculé dans les savoirs transmis. C'est ce qu'ils nomment la *violence symbolique*. Cette violence fonctionnerait comme suit : à travers son travail pédagogique, l'enseignant exercerait un contrôle qui permet aux élèves d'intégrer un *habitus*, c'est-à-dire une structure qui met en pratique les principes culturels intégrés. Cette inculcation aurait le grand avantage de camoufler sa nature arbitraire et politique, en faisant de l'enseignant une *autorité pédagogique* relativement autonome. Bourdieu et Passeron (1970) montrent ainsi les mécanismes symboliques par lesquels les inégalités se reproduisent. Ils notent également que l'école a une fonction de légitimation structurelle des inégalités : l'éducation scolaire transformerait les inégalités des chances en inégalités liées au mérite, au travers du système d'évaluation. Celui-ci est conçu selon le postulat erroné que tous se retrouvent égaux devant l'examen, sans prendre en compte le fait que les élèves défavorisés disposent de peu de ressources (culturelles, économiques, symboliques et sociales) pour effectuer le travail scolaire demandé. Or, à cause d'un tel mécanisme, les inégalités paraîtraient acceptables socialement, car considérées liées au mérite plutôt qu'aux différences de ressources, ce qui légitimerait le classement inégalitaire des élèves.

Beudelot et Estabelet (1971) livrent une analyse des mécanismes scolaires qui ressemble en plusieurs points à celle de Bourdieu et Passeron (1970, 1985), mais ils restent toutefois plus fidèles à l'approche marxiste que ce dernier. Comme chez

Bourdieu et Passeron (1970) Beudelot et Estabelet (1971) affirment que les classements inégalitaires perdurent grâce la domination qui permet de maintenir l'ordre social. Une différence fondamentale sépare cependant l'explication donnée par les auteurs dans le maintien de l'ordre. Bourdieu et Passeron expliquaient essentiellement la reproduction générationnelle d'une position sociale d'un individu à l'autre : l'héritage social légué à un individu était le principe fondateur du maintien de l'ordre. La reproduction sociale que Beudelot et Estabelet (1971) tentent de montrer est celle du rapport de production inégalitaire entre les classes, plutôt que la reproduction statuaire intergénérationnelle. Bien qu'il existe, dans leur analyse, une interdépendance entre l'appareil familial et l'appareil scolaire, ces deux appareils idéologiques ont essentiellement pour fonction de reproduire le rapport de domination entre les classes, peu importe les individus qui se retrouvent dans celles-ci. En outre, à l'instar de ce qu'avançaient Bourdieu et Passeron, l'appareil scolaire, en tant qu'appareil idéologique, aurait pour fonction de faire accepter les inégalités, en plus de contribuer à former les individus à un travail spécifique à une classe dans l'appareil de production. Il existerait ainsi deux réseaux de formation au sein de l'école : le premier correspond au primaire professionnel et le deuxième au secondaire supérieur. Le deuxième système permettrait aux individus qui en font partie d'être formés à accomplir le travail de domination et d'assujettissement des individus de l'autre classe. Quant au premier système, il permettrait d'« assujettir les besoins de la classe ouvrière aux besoins du capital » (Beudelot ; Estabelet, 1971, p.200), c'est-à-dire de convaincre les individus de la classe ouvrière qu'ils ont besoin de certaines choses spécifiques, de façon à ce qu'ils adoptent le comportement adéquat à l'augmentation du capital des dominants. Les deux systèmes de formation mèneraient à la séparation sociale et technique de la force de travail et des moyens de production, ce qui permettrait de maintenir la domination d'une classe sur une autre.

## **Problèmes dans la structure, problème de la structure**

### Les problèmes sociaux des individus comme idéologie

D'après ces théories déterministes, le sociologue se doit de révéler aux acteurs sociaux les phénomènes qui leurs sont camouflés. En effet, ces dernières véhiculent une conception de l'individu qui présente les défavorisés de l'éducation comme illusionnés et victimes du système social. Le lien social reposerait sur la domination qui sous-tendrait le maintien des inégalités. Le fait de dénoncer l'illusion et la domination, en détrompant les acteurs sociaux sur les mécanismes de rapport de pouvoir sous-jacents aux phénomènes, a une implication politique majeure : déresponsabiliser les acteurs sociaux de leur condition. L'éducation, sous sa forme actuelle, c'est-à-dire essentiellement sous sa forme scolaire, n'aurait pour rôle que le maintien de l'ordre social. Compte tenu du statut accordé au discours des individus et du rôle attribué à l'éducation, le statut accordé aux problèmes sociaux des acteurs n'est pas surprenant : les discours sur les problèmes des individus ne sont considérés que dans leur portée idéologique. Ainsi, les préoccupations des individus sont développées ici dans leurs dimensions fonctionnaliste et gestionnaire; elles portent sur la meilleure façon pour l'école de remplir les fonctions qui lui sont assignées dans le maintien de l'ordre social. On peut donc noter que les problèmes sociaux éducatifs des individus semblent se définir selon les deux rôles de l'école. Le rôle idéologique implique de permettre à tous d'intégrer l'idéologie. Les problèmes sociaux des individus comportent des contraintes relatives à l'inclusion des individus à l'école et aux techniques d'inculcation : d'une part, selon une réflexion sur la démocratisation de l'école et sur sa massification; d'autre part, à travers la psychopédagogie et la gestion de classe. L'école remplit aussi un rôle de répartition des individus dans des classes sociales, ce qui implique l'exclusion de certains individus (des filières, de l'accès à des diplômes et à des emplois, etc.) à travers une sélection soi-disant fondée sur le mérite. Le problème social chez les individus peut donc être illustré par les obstacles rencontrés en docimologie (Bourdieu ; Passeron, 1970, p.200). Les études portant sur les réformes scolaires

sont éclairantes quant à la manière dont le problème social des individus est associé à l'idéologie, et en ce qui a trait au renforcement du système de domination. En effet, les réformes permettent de rendre compte de la définition du problème social posé, ainsi que des interventions mises en place pour le résoudre.

L'étude réalisée par Janine Hohl (1980) est, à ce titre, illustrative de la façon dont les acteurs abordent les problèmes sociaux et interviennent pour les régler, et représentative d'une idéologie au service d'une reproduction des rapports de domination entre classes sous une forme moderne. Son analyse de la *réforme Parent* au Québec montre que celle-ci constitue le fondement d'une transformation sociale qui vient modifier les rapports de pouvoir entre les groupes et le mode de production au sens marxiste, sans pour autant changer le rapport de domination entre les classes sociales. En ce sens, l'analyse qui est faite du système éducatif se situe davantage dans la lignée de Beaudelot et Estabelet (1971) que de Bourdieu et Passeron (1970). Elle montre, tout d'abord, comment cette réforme a été à l'origine d'une « démocratisation de l'école », qui visait à promouvoir l'école pour tous, mais avait surtout pour objectif de répondre à la demande d'une forme économique moderne et postindustrielle qui réclamait une main-d'œuvre très formée. Elle décrit ensuite la manière dont l'inclusion à l'école de « tous » les enfants a changé le problème social de l'« accès scolaire » en un problème « d'échec scolaire ». Elle poursuit en expliquant que les problèmes « d'échec scolaire » se sont essentiellement définis par « l'aptitude ou l'inaptitude » des individus, doublée d'une négation par les individus de la position de dominés, ce qui camoufle les inégalités sociales. Cette définition entraînerait des interventions spécifiques, centrées sur des populations cibles pour lesquelles on mettrait en place des services adaptés afin qu'elles restent à l'intérieur du système institutionnel d'enseignement. Par conséquent, les services ont permis l'émergence d'une sélection particulière des individus sans pour autant régler le problème des inégalités. La conclusion de l'étude réalisée par Hohl (1980) est sans appel :



*« Il semble que dans cette perspective on puisse légitimement conclure que la réforme qui s'implante au nom de la démocratisation, de la réduction des inégalités et des échecs scolaires a, au contraire, pour effet d'accentuer les inégalités et, à travers elles, de renforcer le rôle sélectif de l'école, c'est-à-dire le rôle activement constitutif de la hiérarchisation des rapports de classe de cette institution. » (Hohl, 1980, p.152).*

En d'autres termes, les problèmes sociaux sont des éléments du système qui contribuent à perpétuer la domination plutôt qu'à l'atténuer. Les acteurs perdent leur légitimité dans l'énonciation de problème social visant à un réel changement social éclairé puisqu'ils s'inscrivent dans une logique de reproduction de la domination.

#### Le rôle du sociologue : proposer de nouveaux problèmes sociaux?

À qui, dès lors, revient cette légitimité de dénonciation des inégalités? Les sociologues semblent ici tout désignés pour révéler les problèmes sociaux, puisque leurs théories laissent croire que l'étude sociologique permet de prendre conscience des déterminations sociales qui pèsent sur les individus, et de s'en détacher. Les théories qui proposent une explication en termes d'illusion idéologique, en dévoilant des phénomènes qui n'étaient pas perceptibles par les acteurs sociaux, semblent présenter de nouveaux problèmes sociaux. En ce sens, les spécialistes de cette discipline dénoncent le fait que les inégalités soient illégitimes, car elles sont fondées sur la domination; ils avancent qu'il faudrait atténuer, voire éradiquer cette domination définissant par la même ce qui « devrait être ». En montrant les mécanismes qui sous-tendent la domination, leur travail contribue en effet à la dénoncer. Ce faisant, l'enjeu épistémique de l'étude devient la base d'un enjeu politique qui interroge quels acteurs sont à même de posséder le savoir nécessaire à l'élaboration de problèmes sociaux légitimes. Le sociologue acquiert, dans cette perspective, un statut et un rôle particulier, dans lequel il est, d'une certaine manière, émancipé des déterminations sociales, et devient l'énonciateur éclairé et légitime des problèmes sociaux.

Si l'on présente le problème de la domination comme un problème social, cela implique que l'on considère, par ailleurs, qu'il faille des interventions pour le régler. Mais comment régler le problème de domination? La résolution semble difficile. Les études montrent, en effet, que les mécanismes structuraux et idéologiques tendent à maintenir l'ordre social en place. Selon ces théories, pour effectuer une transformation sociale valable, il faudrait ériger un nouvel ordre social dont le lien social ne se définirait pas par la domination et le conflit entre les classes. Toujours d'après les mêmes études, pour pouvoir être résolu, le problème social des inégalités implique donc un appel à la révolution.

## **LA RATIONNALISATION DES NORMES COMME EXPLICATION DE LA REUSSITE DES ETUDES**

Plusieurs auteurs s'opposent aux théories macrosociologiques qui ont été développées précédemment. Trois arguments principaux sont fréquemment soulevés pour critiquer les théories qui reposent sur une imposition des normes aux individus. Premièrement, la limite épistémique de ces études est pointée du doigt : ces études ne permettraient pas de comprendre le détail des phénomènes d'inégalité scolaire et ne tiendrait pas compte de la dérégulation sociale et de la pluralisation culturelle propre à la modernité (Dubet ; Martuccelli, 1996). Deuxièmement, au niveau ontologique, l'individu illusionné et passif est souvent dénoncé au profit d'un individu rationnel et réflexif (Boudon, 2000). L'individu aurait la capacité de prendre une distance par rapport à la structure, serait doué d'une capacité réflexive sur les phénomènes sociaux et ne ferait pas que subir le poids des déterminismes sociaux. Troisièmement, les critiques déplorent l'implication politique de cette conception de l'individu, qui dénie toute légitimité à son discours et à sa capacité de changement éclairé, et montre une image négative des défavorisés, qui les dépeint comme des victimes du système (Combessie, 1969).

Contrairement à ce qui s'est fait dans les théories macrosociologiques, les théories qui mettent de l'avant les logiques d'action caractérisent l'individu par sa rationalité : tout être humain est considéré rationnel et a, par conséquent, de « bonnes raisons » d'agir comme il le fait. Le discours des individus serait représentatif des logiques d'action des acteurs, ce qui implique que le lien social se construirait autour de significations et d'intérêts communs. Dans cette perspective, les normes relèvent davantage de sortes de « guides de l'action » qui orientent les comportements plutôt que d'imposition stricte. Sans remettre en cause l'existence de normes externes aux individus, ces théories permettent toutefois de montrer les limites de la théorie durkheimienne et bourdieusienne en mettant au jour la distance que peuvent prendre les acteurs face aux normes, en les mettant en rapport, en les confrontant dans la diversité de leurs pratiques sociales. Si cette distance n'était pas

ignorée dans les courants plus déterministes, elle était néanmoins essentiellement due à une mauvaise intégration des normes ou à la multiplicité de celles-ci, sans que ne se pose d'ailleurs la façon dont elles se présentent et dont elles sont articulées entre elles. La distance est, au contraire, dans les approches interprétatives qu'on étudiera ici, largement attribuée à la capacité de rationalisation des individus et non pas à une déficience dans leur intégration. Dès lors, l'explication des comportements peut être attribuée aux intérêts des individus qui agissent en fonction de justifications rationnelles de leurs actions : la notion de l'acteur comme « stratège » devient ainsi centrale (Sirota, 1993).

Perrenoud (1994) note, entre autres, que « le rapport à l'école a inévitablement une composante stratégique à partir du moment où les filières suivies et les diplômes obtenus sont convertibles en avantages divers [dont] l'accès à une condition sociale enviée » (Perrenoud, 1994, p.68). Ces stratégies s'accompagnent aujourd'hui d'un rapport utilitariste au savoir. Ce rapport amène les élèves à élaborer des stratégies visant l'obtention de diplômes et l'accès à des filières valorisées plutôt que l'intégration de savoirs valorisés, ces derniers étant moins rentables, en termes de valeur d'échange, pour occuper des positions enviables que les premiers. L'école, comme organisation, n'offre cependant pas entière liberté aux élèves qui sont assujettis à un pouvoir, notamment à celui des professeurs. En classe, la plupart du temps, l'élève est, en effet, soumis à une didactique qui vise à réguler son travail selon ces règles. Or, les élèves ne font pas toujours ce qu'on leur demande. Ils empruntent des stratégies diverses de contournement et de négociation des règles. Soumis à une autorité qui leur laisse peu de marge de manœuvre, les élèves doivent souvent se résigner à des « stratégies du pauvre » : puisqu'ils ne peuvent que rarement agir sur les règles, ils tenteront plutôt de « jouer » avec elles (Perrenoud, 1994). Les stratégies mobilisées par l'élève dépendront de la forme de contrôle auquel le professeur le soumet. Comme Rachel Gasparini (1998), Perrenoud (1994) a étudié le phénomène sous sa forme traditionnelle et sous sa forme nouvelle, dans laquelle l'élève doit davantage participer comme acteur à ses apprentissages. Quelle que soit la configuration choisie, l'auteur note que les élèves développent des stratégies de résistances spécifiques, adaptées au type de travail

demandé, bien que celles-ci changent de forme. Perrenoud (1994) souligne que ces phénomènes stratégiques devraient être étudiés en profondeur, en rapport avec l'origine sociale des élèves.

Les travaux menés par Boudon (2000) sont ici éclairants. Ce dernier recense, dans une de ses études, les caractéristiques de l'inégalité des chances. Il affirme que cette inégalité est illégitime, importante et persistante : illégitime parce qu'elle ne contribue pas au fonctionnement du système social, importante parce qu'il y a une inégalité d'accès pour tous les niveaux scolaires, persistante parce qu'elle résiste aux traitements que lui administrent les politiciens. L'auteur tente cependant d'aller plus loin dans sa description du phénomène. Il remarque que les inégalités sont universelles et intenses, et conclut que celles-ci doivent avoir des causes simples et universelles. Connue pour son opposition à la théorie bourdieusienne, son étude de l'inégalité des chances est notamment révélatrice des « détails » des phénomènes des inégalités que la théorie structuro-fonctionnaliste critique n'arrive pas à expliquer. Ainsi, Boudon (2000) montre que l'influence de l'origine sociale sur l'orientation scolaire tend à s'atténuer lorsque la réussite est bonne, et vice-versa. L'influence de l'âge sur l'orientation scolaire tendrait aussi à se restreindre lorsque la réussite est bonne, et inversement. En outre, ces constations ne seraient pas explicables par les handicaps culturel et cognitif attribués aux classes sociales défavorisées, explication qui prévaudrait dans le monde social. Boudon (2000) tente alors de vérifier si ces phénomènes peuvent être expliqués par la théorie économique des coûts. Celle-ci stipule que les coûts engendrés par la poursuite des études sont plus élevés chez les personnes issues des classes défavorisées que chez les personnes mieux nanties, et ce, pour le même niveau de réussite. Cette théorie justifierait la propension des défavorisés à ne pas poursuivre leurs études compte tenu des risques inhérents à ce choix. Sans invalider cette théorie, le chercheur lui préfère toutefois une théorie sociologique classique des groupes de référence, plus à même, selon lui, d'expliquer les détails des phénomènes observés. L'utilisation de cette théorie l'amène à conclure que les risques et les avantages de la poursuite des études seraient évalués par les élèves en fonction du statut social de ceux-ci. En effet, les élèves des classes défavorisés tendraient à ne pas poursuivre leurs études

parce qu'ils évalueraient les risques comme étant élevés et les avantages moindres, leur ambition étant le plus souvent d'obtenir le même statut social que leurs parents. L'influence de l'origine sociale s'exercerait de façon inverse sur les élèves favorisés, qui tendent aux mêmes ambitions que les moins nantis.

Comparativement à la première explication du problème des inégalités et de la pauvreté en éducation, qui repose sur les motivations et les intérêts moindres des défavorisés, la seconde fait appel aux valeurs et aux logiques d'action des personnes défavorisées elles-mêmes. Cette dernière montre, en effet, que les logiques d'action des défavorisés sont incommensurables, voire contradictoires avec les valeurs scolaires.

Jean-Claude Combessie (1969) a réalisé une étude sur les valeurs de classes, qui explique les inégalités scolaires. Il dénonce, dans un premier temps, les études centrées sur les ambitions scolaires des individus comme principes explicatifs d'action. Sa dénonciation est appuyée par deux critiques. D'une part, ces études tendraient à qualifier les valeurs de la classe moyenne de valeurs de référence. D'autre part, elles sembleraient transformer les valeurs des individus en *désir* des individus, expliquant ainsi l'échec scolaire par une sorte de *volonté* des démunis de ne pas réussir. Combessie (1969) voit, dans ces études, une manière de ne pas tenir compte des disparités des ressources et des conditions de vie qui président aux valeurs des individus; et de nier l'existence des inégalités sociales premières : les inégalités de condition. Son étude propose de remédier à cette omission. Sa thèse est la suivante : la place des individus dans la hiérarchie sociale amène des conditions de vie particulières qui favorisent l'adoption de valeurs spécifiques, adaptées à ces conditions. En ce sens, les familles défavorisées auront tendance à adopter des valeurs spécifiques à leur classe et à les transmettre à leurs enfants. Or, à l'école, les valeurs scolaires sont celles de la classe favorisée. Par conséquent, les élèves des classes défavorisées réussissent peu ou moins bien que les élèves favorisés parce que leurs valeurs sont différentes, voire contradictoires avec les valeurs scolaires. Combessie (1969) note également qu'« à terme, la scolarisation n'est plus instruction mais acculturation pour certains, redoublement de la culture

familiale pour d'autres » (Combessie, 1969, p.36), d'où les disparités de réussite scolaire.

### **L'échec scolaire : problème social et problème sociologique?**

#### Le problème de l'échec scolaire des personnes défavorisées : un problème valable

Une chose est frappante dans la problématisation des phénomènes éducatifs que présente les théories microsociologiques des logiques d'action : ces études semblent effectivement reprendre le problème de « l'échec scolaire des défavorisés »; or, c'est ce problème que les macro-sociologues qu'on a cités avaient rangé du côté de l'idéologie. Bien que ces micro-sociologues évoquent parfois les inégalités sociales, force est de constater que ces chercheurs tendent davantage à parler de l'échec et de la réussite scolaire plutôt que des inégalités elles-mêmes. Leurs études n'expliquent que peu la façon dont s'opèrent les processus de sélection qui forment la morphologie sociale : les inégalités sont souvent posées comme postulat plutôt que comme phénomène à expliquer. Le phénomène exploré est donc moins les inégalités sociales que les caractéristiques des positions sociales subalternes et le(s) manque(s) qu'elles génèrent.

#### Le travail sociologique : proposer une nouvelle vision du problème social

Comme on l'a vu, l'échec scolaire est présenté en tant qu'objet sociologique dont on doit rechercher les spécificités et les mécanismes sociaux qui en sont la cause. Les constations de Boudon (2000) rejoignent, à ce titre, celles de Janine Hohl (1980) : le problème conçu dans l'espace public serait considéré tel un

problème d'handicaps culturel et cognitif des défavorisés, auquel on tente vainement de remédier.

Si les sociologues rendent compte du problème social tel qu'il se pose dans l'espace public, ils n'adhèrent pas totalement à la conception qui en est donnée et tentent d'en proposer une autre à partir de leurs analyses sociologiques. Leur explication du phénomène est souvent en opposition avec les explications du sens commun. En effet, bien que leurs études ne permettent pas de comprendre ce qui amène certaines personnes à être défavorisées, elles mobilisent des mécanismes sociaux qui permettent toutefois de comprendre ce qui amène les individus défavorisés à échouer à l'école. Comme exposé précédemment, deux explications ont été soulevées pour comprendre les caractéristiques du phénomène de l'échec scolaire chez les défavorisés.

La première, issue des théories de Boudon (2000) et de Dubet (Dubet, Martucceli 1996 ; Dubet 2003, 2008), explique que la réussite scolaire serait moindre chez les élèves défavorisés parce qu'ils n'auraient pas intégré les logiques d'action favorisant cette réussite. La pauvreté éducative serait donc source de pauvreté scolaire puisque les manques de motivations et d'ambitions découlant d'un manque de sens et d'intérêt au travail scolaire seraient en cause. Dans cette explication des mécanismes sociaux, il faut noter que les sociologues tiennent pour acquis qu'il va de soi de considérer la logique d'action scolaire des favorisés comme référence. Cette façon de problématiser l'échec scolaire des défavorisés établit une limite épistémique importante : on ne voit que peu les autres formes éducatives dans lesquelles sont insérés les élèves défavorisés<sup>2</sup>.

La seconde explication vient combler cette lacune. Dans son étude, Combessie (1969) montre que, grâce à leur rationalité, les défavorisés ont des logiques d'action adaptées à leurs conditions de vie. En ce sens, ce ne serait pas une pauvreté

---

<sup>2</sup> Il faut nuancer cette affirmation dans le cas de Dubet, qui note quand même que la culture des défavorisés se construit « contre » l'école. Cette notion n'est cependant pas au centre de son analyse.



éducative qui serait à la base du problème d'échec scolaire, mais une éducation différente des enfants.

On peut retracer deux types de problèmes concernant les inégalités et la pauvreté dans ces deux théories : le problème sociétal, qui se définit par une problématisation des contraintes et des interventions publiques; et ce qu'on appellera « le problème vécu », soit la façon dont les individus vivent les situations, et les types d'expériences conçues comme problématiques.

Le problème semble ainsi se dessiner au niveau sociétal et être vécu au niveau du groupe et des individus. Il faut cependant noter qu'il n'y a pas forcément de concordance entre le problème sociétal de l'échec scolaire et ce que vivent les élèves défavorisés. Cette problématisation ne semble pas provenir de revendications formulées par les élèves. D'après les théories étudiées, on peut d'ailleurs se demander s'il existe un « problème vécu ». Si les acteurs ne problématisent pas nécessairement, au sens politique du terme, leur situation, leurs conditions de vie ou leurs expériences, on peut, du moins, s'attendre à ce qu'ils considèrent celles-ci comme difficiles, éprouvantes et causant une certaine souffrance, d'où la considération légitime d'un « problème vécu ». L'adéquation entre la position sociale et les logiques d'action, qui prévaut dans ces théories, pousse cependant à penser que, pour les acteurs, il n'y a pas vraiment de problème.

En effet, chez Boudon (2000), les ambitions et les aspirations des moins nantis sont, en général, à la mesure de leurs possibilités objectives de réussir. Un calcul erroné des coûts et des bénéfices de poursuite des études existe, mais les aspirations de réussite scolaire des défavorisés restent le plus souvent faibles. On voit mal comment ils pourraient avoir le sentiment d'avoir échoué; il est donc difficile de voir comment les acteurs, qui vivent les situations étudiées, peuvent percevoir leur situation comme difficile si elle correspond à leurs aspirations et à leurs ambitions. Celui qui considère que cette situation pose problème est alors le sociologue, qui

peut éventuellement y voir un « gâchis de potentiel » pour ceux qui évaluent mal leurs chances de réussite.

De même, chez Combessie (1969), les conditions de vie semblent favoriser des valeurs adaptées à celles-ci, ce qui donne l'impression que, pour les individus, le problème ne se vit que dans l'espace scolaire et, donc, que le monde des défavorisés et celui des favorisés sont clos, en dehors de cet espace.

On peut faire, à peu de chose près, les mêmes réflexions au sujet de l'analyse réalisée par Dubet (2008) : si les acteurs ont des motivations moindres à effectuer le travail scolaire et que les élèves ne voient pas l'utilité de ce travail, en quoi est-ce un problème pour les acteurs? Dubet et Martucceli (1996) apporte néanmoins quelques pistes de solution. Étant donné que les individus ont la possibilité d'intégrer des logiques d'actions diverses, il est possible pour eux d'intégrer une logique attribuant une utilité à l'école, mais de ne pas intégrer la logique du travail scolaire, qui rendrait celui-ci fastidieux et éprouvant. Le problème est alors de combiner les différentes logiques d'action entre elles, difficulté qui peut affecter tous les individus, mais qui se pose de façon accrue pour les moins nantis qui disposent de moins de ressources pour effectuer ces combinaisons (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2008).

Dans les théories des logiques d'action de Combessi (1969), Boudon (2000) et Dubet (2003, 2008), la question de la valorisation de la réussite scolaire, telle qu'elle se présente aujourd'hui, n'est pas questionnée. La dévalorisation des logiques d'action des défavorisés n'est que peu explorée, ce qui ne permet pas vraiment d'étudier en profondeur la souffrance et les difficultés qui peuvent découler de cette dévalorisation. De plus, la seconde limite épistémique de ces études réside dans le fait qu'elles mettent l'accent sur une adéquation entre la position sociale et les logiques d'action, au détriment des inégalités *sociales*, ce qui ne fait apparaître qu'un problème *scolaire*. Présenter de ces manières le problème de l'échec n'est pas sans conséquence sur la dimension politique que revêtent les études microsociologiques que nous avons abordées. L'image véhiculée des défavorisés est, certes, beaucoup moins passive et aliénée que dans les études

marxistes et confère, par conséquent, aux acteurs une certaine rationalité et une certaine activité réflexive. Néanmoins, chez Boudon (2000) et Dubet (2003, 2008), le tableau n'est pas aussi rose qu'il en a l'air puisque les individus sont surtout vus selon leurs manques face aux individus de référence, soit les individus « normaux », qui correspondent le plus souvent aux individus des classes supérieures. En établissant que les « manques » sont la résultante de la position des individus, Boudon (2000) et Dubet (2003, 2008) tendent à déresponsabiliser ceux-ci de leur condition. Toutefois, cela n'empêche pas ces analyses de présenter une figure des défavorisés par la négative.

Chez Combessie (1969), pas de « normaux », pas de « déviants », les formes éducatives des défavorisés, comme celles des mieux nantis, sont valables, postulat éminemment relativiste. Sauf qu'en insistant autant sur la validité des deux formes éducatives, on finit par se demander pourquoi on parle encore de « défavorisés » et de « favorisés ». En ce sens, on se demande si l'étude n'a pas une finalité politique de « revalorisation des défavorisés », qui s'effectue au détriment d'une finalité épistémique de production de connaissances. Dans ce cas, l'étude en elle-même pourrait être pensée comme une intervention sociale.

Malgré les divergences entre les théories microsociologiques exposées, ce type de conception du problème amène les sociologues à reconnaître le phénomène d'échec des défavorisés comme un problème social valable. Ils réaffirment, par le fait même, l'importance de s'attarder à la résolution de cet échec scolaire. Néanmoins, en proposant une explication de ce phénomène différente que celle ayant cours dans l'espace public, le savoir sociologique est directement mis en concurrence avec le savoir de sens commun. Si, chez les marxistes, le problème social changeait de nature, chez les micro-sociologues, le problème social change de forme. L'enjeu politique de la détention du savoir ne se joue plus ici sur l'aliénation des individus : on reconnaît, au contraire, à ces derniers un certain savoir, qui est notamment utilisé comme donnée. La faculté des individus à définir des problèmes sociaux valables est mise de l'avant. D'après Dubet (2008), il reste

néanmoins que les sociologues tendent à apporter des explications « globales » des phénomènes sociaux. Ce chercheur avance notamment que le problème éducatif se pose de la manière suivante dans l'espace public : « il faut trouver une solution au décalage entre l'offre de l'école et la demande sociale ». Ne trouvant pas cette conception satisfaisante, il en propose une nouvelle à partir des connaissances qu'il a produites sur les phénomènes éducatifs, qu'on peut résumer comme suit : « comment prendre en charge les mutations scolaires? ». Boudon (2000) soumet une autre proposition, il expose une explication en termes de facteurs psychosociologiques et institutionnels. Partant du principe que les premiers ne sont pas modifiables, il s'attarde sur les seconds afin de permettre d'atténuer les inégalités.

Les nouvelles conceptions des sociologues ne se contentent pas de s'opposer aux explications du sens commun, elles ouvrent aussi de nouveaux horizons d'intervention pour résoudre le problème social. Dubet (2008) propose d'agir sur les épreuves données aux élèves par l'école; et Boudon d'agir sur les choix de filières et les coûts des études, ainsi que de « renforcer la dépendance de la carrière scolaire de l'élève par rapport à ses résultats » (Boudon, 2000, p. 31). Les interventions envisagées sont conçues pour jouer sur l'intensité de l'impact de l'héritage social des élèves. Le problème est alors envisagé en termes de seuil de tolérance, comparativement aux théories des macro-sociologues, qui posaient le problème en termes de discontinuité de l'ordre social (Roy, 2010). Les interventions proposées par les micro-sociologues sont donc plus de l'ordre de réformes que de révolutions.

Plusieurs critiques des théories de Dubet (2008), Combessie (1969) et Boudon (2000) peuvent être faites. Les régularités observées dans l'évaluation des individus relèveraient, d'après ces approches, de contraintes sociales communes aux acteurs sociaux. Or, l'existence de stratégies liées aux contraintes sociales implique l'existence de régularités sociales fondant un ordre *a priori* (Ramognino, 2007). En effet, une stratégie suppose une anticipation des effets d'une action, anticipation qui

ne peut être possible que si le monde possède certaines régularités. Par conséquent, cette approche ne peut renoncer au modèle causal établi d'après des déterminismes sociaux : les contraintes ou la position sociale dans la morphologie sociale entraîneraient de façon directe des motivations et des intérêts spécifiques, et poseraient les normes comme externes et associées à un ordre. Bien qu'une situation puisse être interprétée différemment par les acteurs selon leur appartenance, l'opérativité de l'interprétation de l'action reste assujettie aux intérêts constitués *a priori* par les déterminismes sociaux pour chacun des groupes. Si on tente de considérer ces intérêts comme pouvant être subjectifs et interprétés, il n'est plus possible de considérer les régularités du social observées (Ramognino, 2007) comme explication suffisante. De ce fait, on n'observe jamais comment se constitue cet ordre. En outre, l'essentialisme qui peut découler de telles recherches reste inquiétant : les conditions d'existence d'un groupe impliquent *une* façon d'interpréter les chances de réussite et cette façon d'interpréter est parfois considérée (particulièrement chez Boudon (2000)) inadéquate, car non objective, pour les individus des classes défavorisées. Dès lors, la complexité de l'interprétation est réduite à deux éléments : les risques et les avantages *objectifs* qui doivent expliquer une décision et la poursuite des études.

Nicole Ramognino (2007) avance une seconde critique : ces théories ne permettraient pas de rendre compte des pratiques des acteurs. La chercheuse dénonce le fait que ces auteurs, en réduisant la logique sociale à un calcul rationnel ou à la construction intellectualisée de l'expérience, ont évincé de l'analyse les conduites qui ne font pas appel à une réflexivité, laissant dans l'ombre ce qu'elle nomme la « directité de l'action ». Cette notion renvoie à la normativité présente dans les activités « routinisées », qui ne fait pas appel à une réflexivité pour se manifester.

## **Le contrôle social négocié et la négociation de l'application des règles dans l'interaction**

En remettant la diversité des comportements à l'ordre du jour, l'ethnométhodologie permet notamment de dévoiler la complexité de l'expérience scolaire. Cette approche met de l'avant l'intérêt de concevoir les pratiques pour elles-mêmes, indépendamment de l'activité discursive qui les prend pour objet. Christophe Andréo (2005) a d'ailleurs produit une ethnographie des jeunes à l'école dans laquelle il retrace les éléments liés à la déviance et au contrôle social. La définition des normes que propose cet auteur laisse une grande place à leur localisation sociale et à l'ancrage pratique des normes, ce qui n'apparaît que peu dans les modèles précédents. Andréo (2005) prend non seulement en compte les normes officielles qui réfèrent aux lois et aux règlements de l'école, mais aussi les normes dites officieuses qui correspondent aux usages locaux et aux attentes formulées oralement. Les observations réalisées permettent de voir la distance que prennent tous les acteurs face aux normes formalisées, au profit des normes changeantes qui s'élaborent dans l'interaction. Bien que les observations réalisées par le chercheur permettent de montrer la pluralité des formes que peuvent prendre les pratiques liées aux normes, le grand apport de l'ethnographie reste néanmoins la tentative de dépassement d'une réflexion centrée exclusivement sur le contrôle social et la déviance, au profit d'une réflexion sur la négociation (Coton, 2005). À l'instar des tenants de la rationalité, l'auteur insiste sur la marge de manœuvre que les acteurs possèdent. Contrairement aux théories déterministes, la méthode utilisée tend à remettre en cause la matérialité d'une structure scolaire formelle supportée par des individus. En réalité, les personnes censées être garantes de l'autorité et du respect des règles établies s'engagent constamment, du fait des propriétés de l'interaction, dans une négociation avec les différents acteurs du milieu. Cette dernière aboutit toujours à une mise en œuvre singulière et originale des règlements, qui met de l'avant le fondement principal de l'ethnométhodologie : les interactions sont toujours liées à une situation sociale singulière et ne sont compréhensibles

qu'appréhendées dans cette situation. La forme du travail de cet ethnographe est cohérente avec cette affirmation : il consiste essentiellement en une restitution des interactions observées. Son étude n'est pas neutre politiquement pour autant : entre les lignes, on remarque une contestation plutôt virulente de la passivité et de la docilité souvent attribuées aux élèves. En effet, il semble que l'auteur tente de mettre l'accent sur le fait que la négociation se caractérise notamment par une contestation des règles par les élèves. Ceux-ci utiliseraient l'école à d'autres fins que celles prescrites formellement. Bien qu'un certain respect des règles existe toujours, la contestation des règlements formels reste omniprésente, et les élèves réussissent parfois à s'imposer dans un environnement où sévit un contrôle social faible. Ces conclusions viennent contester les « stratégies du pauvre » dont parlait Perrenoud (1994). Andréo (2005) conclut donc que le maintien de l'ordre se réalise à travers la négociation et qu'au travers de l'institution scolaire cette négociation rend impossible l'application des normes telle qu'elles sont formellement énoncées. (Andréo, 2005).

La « directéité » de l'action est ici abondamment illustrée au travers des effets pragmatiques des actes sociaux dans les interactions. Toutefois, en n'étudiant les interactions que comme des phénomènes singuliers, ce type d'approche ne permet que peu d'expliquer les régularités du monde social, tels les échecs scolaires récurrents des moins favorisés et la réussite des classes sociales supérieures. Si la correspondance entre inégalités scolaires et inégalités sociales n'est pas remise en question, c'est que l'attention est davantage tournée vers une contestation d'une soi-disant imposition de l'ordre sur les jeunes défavorisés, que sur une explication de cette corrélation. La critique que fait Christel Coton (2005) de la recherche de Christophe Andréo (2005) prend ici sa pertinence : la restitution des faits empiriques se fait au détriment d'une analyse et d'une explication qui permettraient de rendre compte des processus sociaux conditionnels à l'émergence des phénomènes restitués.

### **Quelle opérativité pour la norme dans la réflexion sur l'expression subjective de l'individu et les déterminismes sociaux?**

Les théories présentées précédemment, qui renvoient aux déterminismes sociaux, à la distance des acteurs et aux normes ancrées dans l'action, posent des processus sociaux de contrôle social, de régulation et de routinisation dans l'action en tant que processus généraux de mise en œuvre des normes sociales. Si le contenu des normes est pluriel, divers et changeant, le processus normatif abordé est, quant à lui, général. Par contre, l'opérationnalité effective de ces processus n'est souvent que peu développée. En ce sens, on considère que les normes sont intégrées par les individus, interprétées par eux et élaborées dans l'action, sans qu'on ne développe outre mesure cette intégration, cette interprétation ou cette élaboration, ou qu'on ne puisse comprendre comment se constitue la vie sociale à partir de ces dernières. On ne considérera fréquemment que les effets de ces processus sans montrer leur opérationnalité ou la complexité de l'appropriation des normes par les acteurs. De plus, ces études tendent à discuter de l'aspect essentiellement contraignant de l'acte pédagogique et des normes (en le montrant, en le nuancant ou en le contestant). Des études récentes, sans laisser tomber les questionnements soulevés précédemment, tendent toutefois à déplacer le regard vers la pluralisation des normes et vers les tensions existant entre normes contraignantes et individuation sociale. En ce sens, elles tentent de prendre en compte non seulement les règles s'établissant à travers cette hétérogénéité, mais aussi la distance que peuvent prendre les acteurs face à ces règles, afin d'essayer d'expliquer, à partir de ces deux processus, la « crise » ou le « sentiment de crise » qui existe au sein de l'école.



## **LES DIFFICULTES MODERNES DE L'ORIENTATION DE L'ACTION : RESOUDRE LES TENSIONS DANS LA PLURALITE DES MODELES NORMATIFS**

### **Les difficultés expérientielles des individus dans une structure plurielle**

Plusieurs recherches explorent le fait que la modernité se caractérise par une pluralisation des cadres de référence de l'expérience. Les chercheurs constatent que les règles « transcendantales » et impératives semblent ne plus suffire pour déterminer les orientations de l'action, leur légitimité universelle tendant à s'estomper à cause de cette pluralité. De ce fait, les logiques d'action des acteurs semblent de plus en plus relever d'un choix (De Munck , Verhoeven, 1997). Les problèmes de détermination de l'action pourraient expliquer le sentiment d'une « crise » dans l'éducation. En sociologie, ce phénomène a été essentiellement développé dans les théories tirées d'une sociologie centrée sur les logiques d'action de l'acteur qui s'inspire de la sociologie compréhensive. Plusieurs auteurs constatent que l'idéal républicain sur lequel s'était érigée l'école tend à disparaître. En fait, la démocratisation de l'école a amené des transformations majeures qui auraient mis à mal cet idéal (Dubet, 2003). Parmi celles-ci, on compte une massification des élèves scolarisés, le développement de l'utilitarisme scolaire qui va de pair avec le développement d'un consumérisme social, l'exacerbation des inégalités qui restent persistantes, etc.

D'après François Dubet (2003), de ces constations découlent effectivement une série d'explications de la crise scolaire fondées sur l'inadaptation de l'école aux demandes sociales. Plusieurs auteurs mettent d'ailleurs l'accent sur l'incapacité de l'école à répondre aux attentes qui lui sont faites, dont celles concernant le déclin des inégalités. Sans nier les apports de ces études, François Dubet (2003) plaide toutefois pour une explication endogène du *sentiment* de crise, qui renvoie à la

nature institutionnelle de l'école, plutôt qu'à une explication exogène d'une crise fondée sur la massification de l'éducation scolaire et du désenchantement qui s'établit face à l'idéal républicain. (La première explication permet, en outre, d'englober la seconde.) Les problèmes scolaires relèveraient, d'après l'auteur, d'une remise en question du travail de socialisation des institutions dans la modernité. L'impression d'une crise scolaire découlerait d'un « déclin du programme institutionnel » : les institutions reposaient sur des principes transcendants et légitimes qui ont, par la suite, été remis en question. Ce programme institutionnel, et particulièrement le programme institutionnel de l'école, avait pour mandat de socialiser les enfants aux rôles sociaux, et aux valeurs et aux normes qui sous-tendaient ces rôles. Toujours selon Dubet (2003), le travail de socialisation englobait trois activités : une activité de contrôle social visant le conformisme à des règles, une activité de vente de services éducatifs et une activité de reconnaissance de l'élève en tant que sujet. Sous le poids de la pluralité et de l'individualisation amenées par la modernité, les principes se sont affaiblis et l'aura sacrée les entourant s'est peu à peu érodée. Le déclin du programme a entraîné une autonomisation croissante entre ces trois activités. Cela étant, le travail sur autrui, activité qui sous-tend la socialisation, aurait changé de forme, chacune des activités s'autonomisant les unes par rapport aux autres; tandis que les normes et les principes sur lesquelles ces activités reposent tendraient à se différencier, au point de devenir parfois inconciliables. Dubet (2003) conclut ainsi que le programme et la réalisation d'un rôle tendent à prendre de moins en moins importance dans le travail sur autrui au profit d'une définition de ce travail comme activité éthique. Étudier la crise de l'école devrait, dans cette perspective, être conçu comme l'étude d'une nouvelle forme de travail sur autrui. Ce travail ne se fait évidemment pas sans heurt, mais il rend possible une expérience des acteurs caractérisée par la construction d'activités à partir d'attentes normatives diversifiées (Dubet, 2003).

François de Singly (2003) parle, lui aussi, d'une individualisation et d'un affaiblissement des normes transcendantales à valeur morale qu'il nomme *normes de commandement*. En outre, il admet que l'effet d'une crise provient du fait que l'individu est tiraillé entre plusieurs registres normatifs, notamment dans le travail

consistant à éduquer les enfants. Cependant, pour lui, ces tensions ne proviendraient pas d'une autonomisation des différentes activités, comme le proposait Dubet (2003), mais d'une caractéristique de l'individualisation moderne elle-même : une conception de l'individu comme sujet qui supporte un régime normatif psychologisant. Ce dernier se fonderait sur une logique d'action tournée vers la recherche d'un équilibre (ni trop ni pas assez), qui, dans l'espace éducatif, se pose souvent en termes de « ni trop de répression ni trop d'autonomie face à l'enfant ». Cette recherche d'équilibre, qu'il baptise le principe du « ni-ni », vient contester, dans son mode de fonctionnement même, les normes de commandements. En effet, ce nouveau régime refuse la rigidité des principes sous-tendant les normes impératives, au profit d'une interprétation flexible et oscillante de ces principes. De ce fait, la position à adopter par les individus n'est pas définie de façon claire, et c'est à eux qu'il revient de trouver le point d'équilibre. Jouer à « l'équilibriste » se révèle toutefois difficile, d'autant plus que ce point n'est jamais placé une fois pour toute, mais relève davantage d'une variation. Bien que le registre du « ni-ni » tend à se développer, il n'a pas pour autant fait disparaître la normativité impérative et les normes de commandement, disparition qui serait d'ailleurs peu souhaitable et sûrement fort improbable d'après l'auteur. Néanmoins, la coexistence de ces deux registres ne se fait pas sans problème : elle engendre un mécontentement des individus qui, lors de conflits d'intérêts, se réfèrent souvent à des registres différents. La crise de l'école proviendrait donc du fait que cette dernière fonctionne essentiellement selon une norme impérative, alors que les attentes sociales tendraient à promouvoir la normativité psychologisante. De Singly (2003) reprend la théorie exogène critiquée par Dubet (2003) pour expliquer la crise. La solution prônée par De Singly (2003) serait, premièrement, d'apprendre à différencier les types de normes en fonction des registres normatifs et, deuxièmement, de définir les espaces d'application propres à chacun des registres, afin de peut-être réussir leur cohabitation.

Comparativement aux études « classiques » exposées précédemment, les deux théories des logiques d'actions posent essentiellement les problèmes modernes comme découlant non pas d'un questionnement portant sur l'existence ou de la

pertinence d'étudier les déterminismes sociaux, mais de leur prégnance plus ou moins grande par rapport à l'autonomie individuelle. Chez Dubet (2003), l'effectivité de chacune des normes s'estompent avec la pluralisation de celles-ci, du fait de l'obligation de les articuler au niveau individuel. Quant à De Singly (2003), il ne semble poser la prégnance que d'une seule norme : la norme psychologisante qui renvoie aux individus la charge de déterminer le juste milieu entre les pôles des principes guidant l'action, et qui se pose en contradiction avec le registre des normes de commandement. Chez l'un comme chez l'autre, la crise provient d'une individuation croissante qui s'effectue au détriment de l'effectivité des déterminismes (ou des normes impératives transcendantes) et qui entraînerait l'affaiblissement de leur légitimité, d'où l'effet d'une crise. Or, d'une part, la façon dont s'opère cette effectivité demeure nébuleuse et, d'autre part, on n'explique aucunement pourquoi la multiplicité des normes impératives entraînerait une légitimation moins grande de celles-ci. Comme Durkheim (1922) le mentionnait, les normes ont toujours été multiples. Si l'on considère la pluralisation de celles-ci comme une simple radicalisation de cette diversité, il est difficile de comprendre que ces règles perdent tout à coup leur légitimité. Si l'autonomisation des sphères du social dans une même institution, telle que soulevée par Dubet (2003), peut apporter un début de réponse; elle n'explique toutefois pas en quoi l'individu, qui s'est toujours vu inséré dans de multiples institutions ayant des normes institutionnelles plus ou moins autonomes et incompatibles les unes par rapport aux autres, croit moins qu'avant en la légitimité des normes modernes actuelles.

### **Les mutations modernes du rapport aux normes**

Dans les théories et les approches évoquées précédemment, la modernité est pensée à partir de deux de ses manifestations : l'individualisation accrue et la mise en évidence de la pluralité. Afin de dépasser une simple description des caractéristiques modernes, Jean de Munck et Marie Verhoeven (1997) ont, quant à

eux, proposé une définition originale de la modernité, qui prend en compte le changement et permet de mettre en lumière certaines pistes expliquant l'effectivité des normes. Leur cadre conceptuel se fonde sur une définition de la modernité comme « processus de construction de nos rapports au monde » (De Munck ; Verhoeven, 1997, p. 279). Ces rapports seraient de trois sortes : le rapport au pouvoir, le rapport au savoir et le rapport aux normes. Les mutations de ce dernier est l'objet de recherche dans *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?* (De Munck ; Verhoeven, 1997), ouvrage dans lequel les deux auteurs exposent leurs réflexions théoriques et leurs recherches empiriques sur le sujet. Ces derniers posent le rapport aux normes comme étant « des dispositifs de production des normes ». La perspective théorique choisie s'intéresse ainsi davantage à la production des normes plutôt qu'à leur imposition, comme c'était le cas dans les théories précédentes. Le rapport à la norme découle d'un modèle de rationalité, défini comme des « procédures effectives de formulation du savoir ».

De ce fait, il n'est pas étonnant de constater que la norme soit définie comme étant de nature cognitive. L'originalité de cette théorie est cependant de souligner que les normes sont des dispositifs collectifs, car transmissibles. En effet, s'inspirant de Guy Favreau, les auteurs considèrent que les normes résultent d'apprentissages antérieurs. Ces apprentissages amèneraient les individus à intégrer des modèles de comportements, que les individus peuvent interpréter. Malgré qu'elle soit la résultante d'apprentissages antérieurs, la norme permettrait aussi les apprentissages ultérieurs, à travers un ajustement de la règle fait par les acteurs lors de situations nouvelles. Ainsi, la norme « ne dit pas seulement ce qu'il faut faire, mais aussi comment décider de ce qu'il faut faire, compte tenu de nouvelles informations » (De Munck ; Verhoeven, 1997, p. 55). Les institutions se définissant par cette fonction, les « dispositifs cognitifs collectifs » qui caractérisent les normes seraient, par conséquent, de nature institutionnelle.

Les auteurs proposent un modèle théorique fondé sur trois modèles de rationalité : un modèle formaliste, un modèle substantiel et un modèle procédural.

Ces modèles leur permettent d'aborder les processus de transformations en cours, soit la « déformalisation », la « désubstantialisation » et la « procéduralisation ».

La déformalisation correspondrait à l'abandon progressif du modèle formaliste, c'est-à-dire un modèle reposant sur un ensemble de normes définies comme des règles formant un corpus cohérent, un code externe aux individus. L'application de ces normes s'effectuerait selon une hiérarchie formelle de l'action, dans laquelle la réflexivité de l'acteur est absente. Les catégories qui structurent l'ordre social dans ce rapport seraient essentiellement construites sous forme d'antinomies binaires. On perçoit dans ce modèle des correspondances avec les normes de commandement décrites par De Singly (2003), qui posait ces normes comme relevant d'un modèle rationnel impératif.

La désubstantialisation est l'abandon d'un modèle substantiel. En d'autres termes, il s'agit d'un modèle dans lequel la norme est perceptible au travers des pratiques sociales. Forme vivante et concrète de la norme, celle-ci n'en demeure pas moins préexistante aux individus, qui ne font que l'intérioriser sous la forme de dispositions et de motivations personnelles et collectives. L'ordre social ainsi maintenu tenterait de dépasser les antinomies des catégories évoquées précédemment, en se fondant davantage sur des catégories à visée totalisante.

Le rapport procédural serait la forme de rationalité émergente. Il se baserait sur une définition de la norme comme produit des acteurs au cours de leurs interactions, aspect qui le distingue des deux autres types de rapport. La réflexivité de l'acteur y est sollicitée afin de mettre en place des procédures de maintien ou de révision des normes. Ces procédures, fondements des institutions, permettraient une transformation des normes en fonction de situations nouvelles. L'autorité qui prévaut dans ce rapport tend à être horizontale puisque les acteurs présents dans la situation concourent à la production des normes.

Marie Verhoeven (1997), dans son étude empirique sur la médiation scolaire, montre qu'il existe une pluralité de modèles de rationalité dans le champ scolaire. Si elle admet que le modèle formaliste, caractérisé par une légitimité rationnelle-légale, a régi pendant longtemps l'école, elle pointe cependant du doigt une

ouverture à la déformalisation de cet espace, qui se pluralise. Cette pluralisation s'effectue de pair avec le décroisement de l'institution, qui tend à investir d'autres espaces tels que l'espace familial. Le consensus n'étant plus à l'ordre du jour, l'auteure explore les transformations normatives qui émergent. Dans la complexification des modèles rationnels mis à la disposition des acteurs, elle note la construction de compromis, localisés dans des situations sociales spécifiques. À partir des espaces de médiation, elle montre, en outre, que les compromis tendent à se faire dans des relations de plus en plus individualisées. Elle remarque aussi la transformation des modes de construction de la légitimité, qui se caractérise par l'émergence d'une logique de justification complexe. Selon Verhoeven (1997), les normes conventionnelles n'auraient plus une légitimité bien ancrée, mais devraient plutôt être constamment justifiées et questionnées, voire parfois réinterprétées dans leur finalité et dans leurs principes. L'auteure parle ainsi d'un rapport *problématisé* à la norme. Ce rapport aurait une incidence sur la relation pédagogique : le professeur, comme détenteur de savoirs positifs et universels, tendrait à laisser place à une construction des savoirs dans laquelle l'élève s'implique en tant qu'acteur. Ces changements auraient toutefois un « coût » : le travail de justification incessant des pratiques. Il implique également la mobilisation de ressources normatives, due, le plus souvent, à des compétences personnelles, dont la capacité de distinction entre les différentes logiques (proposition aussi soulevée dans l'analyse de De Singly (2003)). La chercheuse conclut que, si des formes de procéduralisation de la norme ne semblent poindre que de façon balbutiante, dans la définition de la profession des médiateurs par les acteurs, par exemple; la médiation offre, sous son mode idéalisé, des pistes qui pourraient servir d'assise à la mise en place d'un modèle procédural.

Hanna Arendt a montré comment le fait de poser une égalité entre les enfants et les adultes dans un même monde, ou de construire un monde enfantin à part du monde des adultes, était problématique pour permettre aux « nouveaux » de s'intégrer et de faire perdurer le lien social. Le rapport problématisé aux normes tel que l'expose Marie Verhoven peut, à cet égard, être questionné dans sa capacité à

transmettre des référents communs et à reconnaître l'historicité du monde dans lequel les enfants sont admis. En effet, quel impact peut avoir, sur les continuités et les discontinuités historiques du lien social, le fait que les élèves prennent de plus en plus de place en tant qu'acteur s'impliquant dans la transmission des connaissances? Comment concilier le rapport problématisé avec le fait que le rapport procédural nécessite des règles externes et « générales », qui permettent aux acteurs de constituer les procédures? (Ramognino, 2007). Si la localisation de compromis est confinée à des enclaves spécifiques et locales, afin de permettre la coordination des actions entre les acteurs, on peut légitimement se demander quelles conséquences cela pourrait avoir sur la régularité des pratiques et la logique rationnelle du compromis constitué. Par conséquent, on peut également se questionner sur l'intelligibilité entre les acteurs qui ne peuvent trouver de compromis que s'ils s'appuient sur quelques référents communs.



## LA RELATION PEDAGOGIQUE ET LA DERIVE UTILITARISTE DE L'ECOLE

Le portrait dressé précédemment permet de retracer dans ces études trois conceptions des normes : les normes impératives, les normes rationalisées et les normes ancrées dans l'interaction. Comme on l'a vu, les normes impératives sont les normes transcendantales impersonnelles qui s'imposent à l'individu. Les normes rationalisées peuvent être comprises comme des normes cognitives qui découlent de la rationalité de l'acteur. Quant aux normes interactives, elles sont ancrées dans l'action et négociées au sein de la situation sociale par les acteurs. Ces théories ont plusieurs limites épistémiques et présentent de nombreux problèmes épistémologiques. Ceux-ci ont poussé Nicole Ramognino (2007) à proposer l'utilisation d'une nouvelle définition de la norme et de la normativité, qui s'inspire des apports des théories présentées. L'approche de Ramognino (2007) repose sur la définition suivante, qu'elle emprunte à Canguilhem : la normativité serait « la capacité du vivant à résoudre des problèmes liés aux contraintes de son environnement, non pas en s'adaptant mais en inventant des solutions » (Ramognino, 2007, p. 17). Elle construit ensuite trois types de normativités à partir de la définition proposée : la normativité individuelle, la normativité collective et la normativité de l'action. La première se rapporte à la capacité de l'acteur à inventer des solutions. La seconde se caractérise, d'une part, par des ressources cognitives, constituées à partir d'une accumulation de solutions déjà élaborées; et, d'autre part, par la production de « technologies cognitives » par les agents, qui permet cette accumulation. Quant à la troisième, il s'agit d'une normativité centrée sur l'opérationnalité des normes. Elle permet la réalisation des deux autres formes de normativité. La normativité de l'action se décompose en cinq dimensions : épistémique, esthétique, éthique, politique et pragmatique.

La dimension pragmatique de l'action, qui met de l'avant l'opérationnalité, serait liée aux valeurs. En effet, Nicole Ramognino, Charles Gabaude et Nadège Pandraud (2010) s'appuient sur la caractéristique opératoire des actions pour mener

leur recherche sur les valeurs. Leur théorie se fonde sur deux types de valeurs : la valeur instituante et la valeur régulatrice. La valeur instituante correspond aux résultats des choix réalisés parmi les possibles. Les sélections opérées amènent à établir les règles du « jeu social », le cadrage de ce jeu constituant l'institution elle-même. La genèse d'une institution, ainsi que son maintien, reposerait sur la capacité de l'institution à réaliser les finalités qu'elle s'est fixées à partir de ces choix. La valeur instituante, soit les choix constituant l'institution, a cependant une nature transcendante puisque toutes règles d'un jeu transcendent nécessairement les individus particuliers et leurs actions. La transcendance rend impossible l'observation directe de la valeur, ce qui soulève le problème de la matérialité empirique du concept et questionne les dispositifs méthodologiques employés. Afin de pouvoir étudier leur objet, les chercheurs ont proposé d'observer les résultats des sélections effectuées comme traces de ces choix. À cette fin, la dimension pragmatique de l'action a été posée comme support matériel de la valeur.

S'inspirant de Marx, les auteurs définissent des traces observables de la valeur à partir d'une valeur sociale.

*Les factuelles historiques, les matérialités empiriques de l'institution scolaire sont autant de modalités, c'est-à-dire de traductions immanentes de cette valeur, qui s'expriment en termes d'usages de « biens » culturels ou « valeur d'usage » et en termes de places sur le marché scolaire et social ou « valeurs d'échange »*  
(Gabaude ; Ramognino ; Pandraud, 2010, p. 158)

Notons que l'enjeu à l'école est de traduire, grâce à un curriculum et des activités pédagogiques, un choix de savoirs savants qui seront transformés en savoirs scolaires, et d'instituer les places possibles dans lesquels les élèves pourront s'insérer en fonction de l'usage qu'ils auront effectué de ces savoirs. Les observations empiriques menées par les chercheurs portent sur les sélections de savoirs dans la transmission du code linguistique et des genres littéraires, et sur les activités pédagogiques liées aux exercices des dictées et des récits de contes merveilleux écrits par les enfants.

S'inspirant de Basil Bernstein, les auteurs définissent la valeur instituante de l'école démocratique à partir des droits qui fondent cette institution :

- le droit à l'amélioration du potentiel de chacun,
- le droit à l'inclusion sociale,
- le droit à la participation de tous à la constitution du monde.

L'usage des objets culturels a une valeur lorsqu'elle favorise l'acquisition d'outils cognitifs par les élèves (valeur cognitive), acquisition qui est génératrice d'une ouverture des possibles et d'une amélioration de son potentiel; et lorsqu'elle permet une participation des élèves aux innovations sociales (valeur anthropologique). L'étude empirique de cet usage montre toutefois que les finalités formatives de l'école démocratique, décrites dans la valeur instituante, tendent à se raréfier au profit de la valeur régulatrice, qui ferme les possibles et décourage la participation aux innovations. La valeur régulatrice renvoie à un ensemble de règles qui régulent les actions au sein du jeu scolaire ainsi constitué. Dans les champs scolaires, les chercheurs observent la régulation d'après les possibilités et les contraintes amenées par les pratiques pédagogiques, considérées dans leurs effets contingents et prescriptifs, et non plus comme une réalisation d'une traduction immanente. L'évaluation des élèves (valeur d'échange) prend une place prépondérante, détournant la finalité formative de l'école vers une finalité sommative, qui amène à reproduire l'ordre social et à exclure certains élèves en adoptant des pratiques qui mettent de l'avant la sélection, c'est-à-dire l'accès différentiel à des places dans le marché scolaire. La sélection devient alors un enjeu principal, qui se manifeste notamment par l'adoption d'un curriculum caché<sup>3</sup> et d'une absence de reconnaissance des innovations apportées par les productions écrites infantiles. En outre, la régulation se caractérise par une instrumentalisation des exercices qui amène à considérer l'élève comme un simple répétiteur de normes

---

<sup>3</sup> Le curriculum caché renvoie aux connaissances qui ne font pas partie de l'enseignement prodigué à l'école en tant que tel, mais qu'on considère néanmoins comme devant *de facto* être acquises par les élèves.

(supposées correspondre au « bon usage » prescrit) et défavorise, par le fait même, le développement cognitif de ce dernier.

La présente recherche permet de montrer le décalage entre l'énonciation de finalités qui expliquent l'existence de l'institution scolaire et la réalisation effective de ces finalités. Le déséquilibre entre discours instituant et discours régulateur, que les auteurs mettent en lumière, pourrait expliquer la « crise » de l'école. La recherche menée par Charles Gabaude, Nadège Pandraud et Nicole Ramognino, (2010) résout plusieurs des problèmes exposés précédemment. Les auteurs tiennent aussi bien compte de la « transcendance » accordée aux normes par Durkheim (1922), que de la « distance » pouvant être prise par les acteurs à l'intérieur du jeu social (bien que celle-ci soit abordée différemment que dans les études précédentes). L'opérationnalité de la norme, qui est mise en lumière dans leur étude empirique, permet de mieux comprendre comment s'institue le jeu social et comment se met en place certaines formes sociales, plus ou moins génératrices de possibles, à l'intérieur de ce jeu. On reconnaît que le cadrage du jeu offre des possibilités d'action plurielles aux professeurs. Les choix que ceux-ci font parmi les possibilités laissées ouvertes s'observent à partir de leur façon de mettre en œuvre les activités pédagogiques, et définissent des processus normatifs ouvrant plus ou moins de possibles pour les élèves. Cette « distance » renvoyée à une marge de manœuvre par rapport au cadre du « jeu » n'est pas opposée à la normativité, comme c'était le cas dans plusieurs études, notamment celles de Boudon (2000) et de Perrenoud (1994).

En outre, si l'on considère la régulation comme l'action des professeurs sur les enfants, la participation des enfants au jeu se résume, dès lors, surtout à l'acceptation ou à la contestation du cadre imposé. L'acceptation peut générer des nouveautés dans la façon de réaliser les exercices puisque leur mise en œuvre laissent des ouvertures et amènent plusieurs possibilités. La contestation peut également amener les professeurs à revoir la régulation qu'ils exercent. Toutefois, le fait de concevoir l'action des professeurs *sur* les élèves envisage la transmission

de ce qui est enseigné en termes d'effets sur l'ouverture ou la fermeture de possibles, sans pour autant permettre de comprendre en quoi ce qui est enseigné favorise l'apprentissage de référents communs. De plus, on comprend mal en quoi les finalités énoncées de l'école sont des nécessité sociohistorique, ce point est peu explicite, ce qui fait apparaître ces finalités comme posées *a priori*.

Malgré les critiques qu'on peut lui faire, on retiendra de ce modèle l'insistance sur la normativité, soit la capacité d'inventer des solutions. En effet, ce concept nous apparaît fécond pour l'étude de notre objet parce qu'il prend en compte les capacités des individus tout en prenant en compte les limites de celles-ci.

## **CHAPITRE 2**

### **LA LÉGITIMATION DE L'ACTION COMME OBJET : PROBLÉMATISATION ET ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES**

Les recherches exposées précédemment nous ont interpellés du fait des trois phénomènes construits comme problèmes sociaux et comme problèmes sociologiques qu'elles mettent de l'avant : la reproduction des inégalités, la difficulté de l'orientation de l'action et l'utilitarisme de l'école. La question de la légitimation des pratiques<sup>4</sup>, nous est apparue intéressante puisqu'elle permet de prendre en compte plusieurs des points importants soulevés dans la réflexion sur les problèmes que nous avons amorcée à partir de ces recherches. Tout d'abord, la légitimation des actions peut apporter un éclairage nouveau sur l'activité idéologique qui contribue au maintien des inégalités dénoncées par les explications structurelles. Elle permet également de mieux cerner comment les individus en arrivent à réaliser une pratique plutôt qu'une autre, ce qui permettra de mieux comprendre de quelle manière ils font face à la pluralité qui leur est proposée. Enfin, la légitimation réalisée par les acteurs peut permettre d'approfondir les tenants et aboutissants de la sélection scolaire dans l'activité pédagogique. On tentera notamment d'ouvrir le débat sur cette question en essayant de voir comment l'évaluation scolaire compose l'activité pédagogique et de quelle façon elle peut informer sur les difficultés scolaires et mobiliser les individus à améliorer leur normativité.

---

<sup>4</sup> On renvoie la légitimation à la définition sociale de ce qui est bénéfique à la pérennité de vie sociale humaine. Cette légitimation renvoie plus précisément à la validité d'une croyance, à l'acceptabilité d'une forme sociale et au contrôle induit par les pratiques. On discutera de cette décomposition ultérieurement.

## **LA NORMATIVITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE A L'EPREUVE DES CONTRAINTES ET DES CONTINGENCES DES LIEUX**

### **Catégorisation des problèmes d'habitation des lieux**

Si l'on reprend le concept d'innovation sociale de Canguilhem (1967), utilisé par Virginie Tournay (2009), ce serait la normativité qui fonderait notre capacité à trouver des réponses à l'habitation des lieux, car elle permet d'inventer des solutions. Cependant, toute invention n'est pas bonne en soi. On peut dès lors se demander comment les acteurs choisissent parmi les façons possibles d'habiter les lieux. Par quel processus en arrivent-ils à les sélectionner? L'individualisme méthodologique a tenté de répondre à cette question par les « bonnes raisons d'agir », mais, comme on l'a vu précédemment, cette théorie présente plusieurs lacunes. Sans en nier les apports, on s'éloignera de ce type d'investigation du social. On tentera de mieux cerner la sélection, soit l'élimination de plusieurs pratiques possibles au profit de la réalisation d'une seule, à partir de la légitimation. Cette dernière sera définie comme le résultat d'une appréciation des pratiques possibles, permettant de promouvoir leur (re)production ou leur élimination en fonction des problèmes culturels d'habitation des lieux.

Dans cette perspective, nous reprendrons l'idée avancée par Nicole Ramognino (2010), selon laquelle les apprentissages scolaires réalisés par les enfants devraient leur permettre de développer leur normativité, afin d'augmenter leur capacité à répondre aux problèmes d'habitation des lieux. La problématisation des éléments du monde sera ainsi conçue en tenant compte du rapport entre les pratiques sociales, et les contraintes et les contingences des lieux (Canguilhem, 1967). À partir de ce rapport, il est en effet possible de concevoir la Culture, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques sociales et leurs produits, comme fondement de l'habitabilité des lieux. Notons que l'on considère que les pratiques sociales sont limitées par les propriétés des lieux et non pas qu'elles sont déterminées par les contraintes et les contingences découlant de ces propriétés. Établir quelles sont les



contraintes des lieux se révèle toutefois complexe puisque les humains contribuent à construire les lieux qu'ils habitent et que ces lieux sont, de ce fait, historiquement construits<sup>5</sup>. Il reste tout de même possible de définir cinq dimensions contraignantes des lieux, en fonction des propriétés qui permettent de mieux cerner les problèmes culturels<sup>6</sup> que posent ces dimensions<sup>7</sup>.

Premièrement, on peut concevoir les pratiques des lieux comme étant contraintes par les propriétés physiques des éléments du monde. Le lieu comme *environnement* amène à penser les problèmes de l'usage des ressources selon la fonction qui peut être attribuée aux biens utilisés. Deuxièmement, il faut prendre en compte la délimitation des ressources de l'environnement, ce qui amène à conceptualiser le lieu comme *territoire*, entendu comme l'étendue d'accès permettant l'appropriation des biens. Troisièmement, le lieu est aussi construit par les interactions humaines, qui constituent de fait *des situations sociales*, ce qui soulève le problème du type de relation réalisée par l'interdépendance entre les positions intersubjectives adoptées par les acteurs. Quatrièmement, des relations qui impliquent une certaine intimité s'élaborent entre des personnes spécifiques qui réalisent certaines activités. L'appartenance à une communauté, qui découle d'une constitution de réseaux sociaux, compose des *espaces* communs entre des individus.. Finalement, les phénomènes sociaux sont signifiants et se présentent en tant que diverses entités distinctes. Le problème qui en découle renvoie à la connaissance et à la reconnaissance de l'existence des éléments du monde. La

---

<sup>5</sup> C'est pour cette raison que nous parlons de contingences en plus d'évoquer les contraintes des lieux. Les contingences posent des limites sociales qui peuvent être changées par les humains. Elles revêtent ainsi un caractère sociohistorique qui découle de la normativité humaine, au contraire des contraintes qui, elles, posent des limites indépendantes de cette normativité. Par exemple, la gravité est une contrainte physique terrestre qui amène des limites culturelles (*a priori*, l'homme ne peut voler sans machine), alors que les frontières délimitant les pays amènent des contingences, c'est-à-dire des limites qui se transforment, car elles découlent de l'action humaine. (Pensons notamment aux limites imposées par les règlements régissant la traversée des frontières des pays, qui relèvent de pratiques sociales qui changent avec le temps.)

<sup>6</sup> On appellera « problèmes culturels » la recherche de réponses découlant d'un type particulier de limite des lieux. Cette dénomination a été choisie pour marquer la distance avec les problèmes sociaux, qui se réduisent souvent à leurs aspects publics et politiques.

<sup>7</sup> Sans reprendre intégralement leur catégorisation, on s'est inspiré pour ce faire de la typologie des problèmes sociaux réalisée par Fernand Dumont Simon Langlois et Yves Martin (1994) et d'un article de Mathis Stock (2004) qui définit des pratiques des lieux.

catégorisation des entités du monde en tant que composantes *d'un paysage* se pose comme dernière contrainte à l'habitabilité d'un lieu.

### **Quels enjeux pour l'habitation des lieux?**

Inventer des solutions pour habiter les lieux, c'est aussi considérer que la Culture permet d'assurer la pérennité de la vie sociale humaine. La pérennité est à considérer, d'une part, sous l'angle de la conservation de la vie, définie comme une lutte contre la mort. D'autre part, elle est à envisager comme construction d'un état possible de vie sociale, au sens où l'entend Virginie Tournay (2009), c'est-à-dire sous l'angle d'un agencement particulier d'un rapport au monde. Ces deux enjeux, qui sont inspirés de théories biologiques, mettent de l'avant l'aspect vivant de la condition sociale humaine. Transposés et redéfinis dans une conception sociologique, ils correspondent respectivement à la conservation d'un lien social et à la réalisation des finalités institutionnelles (telles que proposées par Galbeaude et ses collègues (2010)). Ces enjeux peuvent être étudiés dans les discours, à partir de la qualification des actions. Celle-ci se réfère, en premier lieu, à la spécification des propriétés de l'action : l'action est telle ou telle chose. La spécification permet de définir une action comme entité en la circonscrivant par rapport au reste des actions : une action est telle chose et n'en est pas une autre. Dans le cas qui nous occupe, la qualification permet de catégoriser les pratiques d'après leur nature nocive ou constructive pour la vie sociale. Les formes sociales sont appréhendées dans ce cadre, d'après leur pertinence pour la conservation d'un lien social. En second lieu, la qualification de l'action peut être renvoyée à un degré de manifestation : l'action est plus ou moins comme ceci ou comme cela; elle est définie par rapport à la prégnance de l'une de ses caractéristiques, ce qui renvoie à une gradation. La qualification permet de déterminer le degré de pertinence d'une pratique pour réaliser la finalité de l'institution.

## DECOMPOSITION DE LA LEGITIMATION

Les niveaux d'existence, développés par Jean Molino (1989), sous lesquels se présentent les pratiques sociales, peuvent nous aider à définir des champs de légitimation qui permettent de rendre celle-ci visible. Dans le langage, trois niveaux d'existence des éléments du monde peuvent être retracés : un niveau poïétique (production du monde), un niveau matériel (neutre) et un niveau esthétique (réception des éléments du monde). L'analyse du traitement du langage qu'opèrent les sociologues montre que ceux-ci ont tendance à construire leurs résultats à partir du mode d'existence sociale du langage (Jean Molino, 1989). Dans ces études, les paroles expriment le plus souvent leurs auteurs (niveau poïétique) ou témoignent des « bonnes raisons » qui fondent leurs accomplissements (niveau esthétique), avec tous les problèmes que cela pose. Nicole Ramognino (1997) démontre les avantages sociologiques à analyser les pratiques à partir de leur mode d'existence neutre :

*L'analyse complète de toute production symbolique doit inventorier ces trois niveaux, mais en même temps l'existence de la matérialité symbolique conduit aussi à un déplacement dans la compréhension des deux autres niveaux. Il ne s'agit pas d'entendre seulement le niveau « poïétique », et la référence grecque est aussi présente pour cela, comme le renvoi aux variables « objectives » qui caractérisent l'émetteur, le locuteur : il s'agit de ces variables objectives, mais aussi de l'investissement subjectif du locuteur par rapport au monde naturel et social dont il parle, sans oublier, le rapport qu'il entretient avec ses compétences linguistiques et avec son dire : référence ici à une triple matérialité, la matérialité « objective », telle qu'elle est définie classiquement par le sociologue, la matérialité des activités de l'acteur qui transforment son monde naturel et social, la matérialité de l'activité langagière qui transforme la langue et le dire. On pourrait en dire autant du « niveau esthétique », dans la mesure où celui-ci non seulement, introduit aussi à la sensibilité, mais à la co-construction du dire, déformant, transformant la forme du dire entendue. (Nicole Ramognino, (1997), p. 117)*

La réflexion qu'on pourrait développer sur les diverses implications qu'on pourrait déduire de ces affirmations dépasseraient largement ce qu'il est convenu de poser dans le cadre de notre travail. On se contentera donc seulement d'exposer les définitions conceptuelles opératoires pour l'étude de notre objet, que les développements sur les niveaux d'existence proposés par Nicole Ramognino (1997) nous ont permis d'élaborer.

Premièrement, l'appréciation des formes sociales relève du domaine de l'esthétique. En effet, l'appréciation renvoie à une sensibilité aux formes sociales produites par les pratiques, sensibilité qui amène notamment à questionner leur pertinence. On renverra ce type d'appréciation aux valeurs. Deuxièmement, l'appréciation du contrôle sur le monde en fonction de sa capacité à transformer le monde peut référer au niveau poïétique. Cette appréciation se manifeste notamment à travers la sanction. Celle-ci introduit un échange entre l'accès à des places et la performance, voire les caractéristiques des émetteurs de la mise en œuvre de pratiques spécifiques. On nommera « normes » l'appréciation qui porte sur ces objets. Finalement, l'appréciation peut aussi porter sur la représentation du niveau neutre de l'existence, la sélection des éléments de la réalité comme fondement des croyances constitue ainsi le troisième type d'appréciation. Les manifestations de la légitimation sont ici de trois ordres : la pertinence, l'échange et la sélection. On développera peu dans notre travail le questionnement sur la croyance. En effet, nous considérons qu'il serait intéressant de réfléchir sur la croyance et la construction de la réalité en parallèle d'une réflexion sur la scientificité de la sociologie. Cette réflexion dépasserait toutefois les objectifs de ce travail. Nous renvoyons donc le lecteur au livre de Berthelot (2008) intitulé : « L'emprise du vrai, connaissance scientifique et modernité » qui est, selon nous, un départ intéressant dans l'investigation de cette question. Pour notre part, nous développerons davantage les spécificités relatives aux normes et aux valeurs, notamment en les mettant en lien avec les problèmes culturels évoqués dans la section précédente.

### **Évaluer la pertinence des réponses aux problèmes culturels : une question de valeur**

La qualification des actions, telle qu'on l'a définie, implique de mettre en rapport les pratiques en fonction de leur nature et de la prégnance de leurs caractéristiques. On définira la valeur comme le résultat d'une évaluation s'appuyant sur une qualification de l'action, qui détermine la pertinence d'une pratique à répondre aux problèmes culturels, en fonction des autres pratiques possibles. La valeur réfère à l'appréciation des formes sociales par laquelle s'effectue la légitimation. Les formes sociales ne peuvent avoir une valeur et être légitimées que si elles existent parmi une pluralité de formes sociales. (Livet 2010) La valeur apparaît seulement lorsqu'il y a reconnaissance de l'obligation d'une sélection d'un possible parmi d'autres. Bien que le concept d'indétermination historique de la vie humaine suppose qu'il y a toujours plusieurs possibilités d'action, quel que soit le moment ou le lieu dans lequel l'acteur se trouve, il faut noter que la pluralité des possibles n'est pas toujours considérée par les acteurs eux-mêmes. Lorsqu'une seule possibilité est envisagée et qu'on ne considère pas qu'une action puisse avoir d'alternative, la légitimation de cette action n'a pas lieu d'être puisqu'il ne peut pas y avoir de mise en rapport des formes sociales entre elles.

On peut formuler quelques hypothèses sur la spécificité humaine d'inventer des solutions aux contraintes des lieux habités. Le symbolisme du langage humain a comme particularité d'être articulé et donc de permettre une réflexivité. Cette caractéristique offre à l'humain la possibilité de communiquer des renseignements à propos d'éléments non présents lors de l'interaction : elle permet, entre autres, à l'humain de parler d'un monde imaginaire et lui donne la capacité de prospection et de rétrospection sur les actions (Virginie Tournay, 2009). Ce qui est socialement intéressant dans cette propriété du langage est qu'elle permet de parler des possibles, d'explicitier l'existence d'alternatives et de discuter de la pertinence d'une action. Dans la dimension esthétique d'un acte, on peut prendre en considération

une pluralité de possibles (ce qui renvoie à la réciprocité des perspectives), faculté qui permet l'évaluation des formes sociales.

### **Les normes régissant le contrôle sur le monde**

#### L'instrumentalisation du corps et l'identification sociale

Pour être en mesure d'élaborer une réponse aux problèmes culturels, il faut pouvoir avoir un contrôle sur le monde. On définira le contrôle comme une modification du monde découlant d'une instrumentalisation du corps. Cette instrumentalisation amène à produire une forme sociale pensée comme une réponse potentielle aux problèmes culturels. S'il y a instrumentalisation, il y a nécessairement un auteur qui « manipule » l'instrument. La performance peut ainsi être considérée comme le résultat d'une mobilisation, par un auteur, des « outils » corporels cognitifs ; et les individus peuvent être trouvés responsables de leurs actions, c'est-à-dire qu'on attribue des actes et leurs effets à des auteurs. Toutefois, la responsabilité n'est possible que s'il y a une part d'arbitraire mis en œuvre par un individu ou un groupe d'individus dans la sélection de ses actions. Cela ne signifie pas que les auteurs en question soient toujours conscients des possibilités qui s'offrent à eux ou qu'ils fassent nécessairement un inventaire des possibles avant d'effectuer une sélection de pratiques. La sélection existe par le simple fait qu'il existe une pluralité de pratiques possibles et du fait que la production implique de ne réaliser qu'un possible parmi cette pluralité. La construction du monde requiert une participation qui est en partie attribuable à des auteurs pensés comme acteurs dans le monde social, qui se mobilisent, voire qui s'investissent et s'engagent dans son évolution. Dans cette perspective, il est intéressant d'observer à la fois par quelles activités les individus identifient les auteurs des pratiques et les places que la sanction de ses pratiques amène.

### Les pratiques nocives et les problèmes culturels

Le contrôle sur le monde permet de produire des réponses aux problèmes culturels tels qu'on les a définis précédemment. Toutefois, tout contrôle ne répond pas aux enjeux d'habitation collective et individuelle du monde. En effet, dans le cadre d'une lutte contre la mort, le contrôle sur le monde peut produire des formes sociales qui nuisent à l'habitation du monde. Les nuisances renvoient, dans le cadre de la légitimation de l'action, aux pratiques des lieux qu'on considère comme étant nocives, et devant conséquemment être éliminées, car elles mettent en péril la conservation de la vie sociale. Les pratiques sont assimilées à une nuisance. Cette nuisance réfère à la production d'une pratique agressive perpétrée contre autrui, qui en devient victime. Elle consiste en une atteinte du contrôle de cette victime sur le monde. L'entrave que provoque la nuisance renvoie à la perte dans le contrôle de la victime. Elle renvoie au niveau esthétique des pratiques. Pour chacune des dimensions des lieux (environnement, territoire, paysage, situation sociale, espace), on peut définir une nuisance et une entrave spécifique. Le tableau ci-dessous permet d'en faire un récapitulatif.

**Tableau I : type de contrôle nuisibles et entraves normatives**

	<b>Nuisances</b>	<b>Entraves normatives</b>
<b>Environnement</b> Propriétés physique des éléments du monde	Perturbation Production de bruits	Inhabilité Perte dans la maîtrise du contrôle
<b>Territoire</b> Accès à des objets de contrôle	Violation Empiètement sur le territoire d'autrui	Privation Perte dans l'étendue du contrôle
<b>Paysage</b> Résistance des éléments du monde	Négation Refus de reconnaissance de certains éléments du monde	Obscurité Perte dans la connaissance du monde

<b>Espace</b> Accès à des réseaux sociaux	Contamination Mise en contact avec une personne souillée	Dégradation Perte de la pureté
<b>Situation sociale</b> Interdépendance des positions sociales	Oppression Imposition d'une prescription illégitime	Assujétissement Perte dans l'autonomie de l'instrumentalisation de son corps

Les nuisances et les entraves doivent cependant être étudiées dans le cadre d'enjeux sociohistoriques spécifiques. Nous amorcerons, dans les prochaines sections, l'exposé de notre investigation empirique de la nuisance et des entraves dans une institution scolaire québécoise. Notre recherche de terrain vise essentiellement à ouvrir certaines pistes pour mieux comprendre comment se réalise la légitimation dans l'école, en lien avec la capacité des formes sociales évoquées à améliorer la normativité des élèves et donc leur capacité à habiter le monde naturel et social.



## ÉLABORATION DU DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

### **La méthode d'entretien : interroger des élèves**

Les entretiens se sont effectués individuellement ou avec deux élèves en même temps, au choix des répondants. La possibilité d'un entretien de groupe a été retenue parce que d'une part, la présence de deux élèves d'une même classe peut favoriser la remémoration des expériences sociales qui se sont déroulées dans l'école. D'autre part, les interactions entre les deux enfants durant l'entretien peuvent être une source d'information importante sur les normes d'interaction entre les élèves. En outre, l'entretien de groupe peut permettre aux élèves de partager des souvenirs ensemble, ce qui peut constituer une motivation pour participer à la recherche.

Les enfants de l'échantillon sont des enfants scolarisés du primaire d'un même établissement scolaire. Les enfants sont en deuxième ou en troisième cycle primaire, c'est-à-dire en quatrième, cinquième ou sixième année primaire. Ces cycles ont été choisis parce que les élèves ont une plus longue expérience de l'institution scolaire ce qui leur a permis d'établir des comparaisons avec les niveaux d'étude inférieurs. On a réalisé une vingtaine d'entrevues. De ce nombre, cinq ont été utilisées pour réaliser l'analyse. On ne prétendra donc pas viser l'exhaustivité empirique avec l'analyse de ces entrevues, mais plutôt élaborer des pistes de catégorisation, dans une démarche heuristique. La première entrevue s'est déroulée avec Annabelle et Caroline, deux filles en cinquième année. La seconde a réuni Kamal et Patric, deux garçons de sixième année. La troisième a été réalisée avec Myriam, une fille en classe de quatrième. La quatrième entrevue s'est faite avec Laëtitia qui est dans le même niveau de classe que Myriam. Simon est quant à lui le dernier répondant de cette série, il est aussi en quatrième année.

Tous les noms ont été modifiés par soucis de confidentialité. De plus, nous signalons que si les répondants qui ont participé ensemble à l’entrevue sont issus de la même école, tous les répondants ne proviennent pas du même établissement scolaire. De plus, certains répondants nous ont raconté des expériences qui se sont déroulées dans des écoles différentes. Les citations peuvent ainsi faire référence à diverses écoles primaires, présentant toutefois des profils similaires.

Le recrutement des participants s’est principalement effectué dans deux classes de troisième cycle ainsi qu’au service de garde de l’école. Une présentation de la recherche a été réalisée à l’oral aux enfants, en classe et au début du service de garde à partir du préambule d’entretien. Cette présentation a toujours été suivie d’une période pendant laquelle nous répondions aux questions. À la suite de cette période, le plus souvent, le professeur faisait des commentaires qui encourageaient les élèves à participer. On a ensuite remis aux enfants désirant participer<sup>8</sup> de la documentation destinée à leurs parents : une lettre expliquant la recherche de manière succincte (cf. annexe 1); un formulaire dans lequel l’enfant pouvait spécifier ses heures de disponibilité pour réaliser l’entrevue seul ou indiquer le nom du répondant avec lequel il souhaitait la faire (cf. annexe 3); et un formulaire de consentement à l’intention des parents pour autoriser l’enfant à participer (cf. annexe 2). Les enfants dont les parents avaient donné leur consentement étaient ensuite rencontrés à la fin des cours ou lors du service de garde pour organiser une entrevue. À quelques occasions, des professeurs nous ont aidé à transmettre des messages aux élèves et à leur rappeler les heures d’entrevue. En outre, ils ont parfois encouragé les enfants à changer les horaires et à se mettre en équipe plutôt que d’effectuer l’entrevue individuellement, justifiant leur geste en expliquant qu’il serait moins compliqué et plus rentable en termes de temps de faire l’horaire de cette manière. Même si les professeurs ont affirmé avoir obtenu l’accord des élèves avant d’apporter des changements à l’horaire, on a constaté le recours à plusieurs

---

<sup>8</sup> Le consentement des enfants étant important pour évaluer le statut épistémologique des propos recueillis durant l’entretien; leur consentement leur sera demandé à l’oral. Seuls les enfants désirant faire l’entretien ont été recrutés.

stratégies menant à des modifications dans les entrevues planifiées préalablement. (Une brève analyse de ces stratégies est exposée dans le chapitre suivant). Dans la majorité des cas, l'entretien s'est déroulé à l'école, notamment pour favoriser la remémoration des expériences scolaires.

Bien qu'elle soit artificiellement produite, la relation d'entretien n'échappe pas aux normes sociales. Les catégorisations sociales qui permettent l'identification des interlocuteurs viennent traverser la relation sociale et influencer le discours qu'elle produit. De ce fait, l'entretien avec un enfant implique une distance sociale, induite par l'âge, entre le chercheur et le répondant. Cette distance provient notamment de l'identification de l'un en tant qu'adulte et de l'autre en tant qu'enfant. La catégorisation qui en résulte amène un statut social différencié des individus : on considère que l'adulte a une certaine autorité sur l'enfant. Dans une étude qui s'intéresse aux normes et aux valeurs, être perçue comme une figure d'autorité peut avoir des conséquences importantes dans la construction du discours. La situation d'entretien présente également des similitudes avec une relation entre professeur et élève : le premier pose des questions, alors que le second doit y répondre. Cependant, le but de l'entretien n'est pas de vérifier si l'enfant connaît les « bonnes réponses aux questions », mais d'obtenir un discours centré sur l'expérience. Afin de décourager une analogie entre la relation d'entretien et les rapports de pouvoir de la relation sociale, on a tenté d'éviter les références à ce rapport inégal dans l'usage des éléments du lieu et dans les interventions. Tout d'abord, on a essayé d'user des éléments du lieu de l'entrevue de façon à ce que les répondants soient placés en cercle; les enfants étaient donc encouragés à déplacer les bureaux. On a, de plus, évité l'utilisation de l'impératif dans nos interventions. On a aussi remarqué que, lors des entretiens de groupe, interroger les répondants à l'aide d'un pronom collectif, tel que « vous », permettait de laisser une plus grande ouverture sur la prise de parole de chacun, que de s'adresser aux enfants à tour de rôle. Cette stratégie ayant été privilégiée, elle a permis aux répondants de négocier leur temps de parole. Sur le conseil d'une intervenante pédagogique du milieu, plusieurs entrevues se sont déroulées lors du repas de midi, les enfants étaient alors invités à

amener leur lunch. Par la suite, on s'est rendu compte que le fait de dîner avec un professeur était parfois utilisé comme récompense, ce qui a pu jouer positivement dans le recrutement, mais aussi encourager une association de l'entrevue avec un loisir (voir notamment l'entretien amical au chapitre suivant).

### **L'entrée sur le terrain et l'effet chercheur**

Les entretiens se sont essentiellement déroulés en 2010, dans une petite municipalité de Laval, au Québec. Cette dernière est une zone urbaine de petite taille, située dans une municipalité à revenus moyens. Cette municipalité a un indice de défavorisation de 6 sur une échelle de 10 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Elle est relativement isolée par des lignes d'autobus peu fréquents et par des points d'eau à proximité.

Le chercheur, en entrant sur son terrain devient un élément du lieu de vie des élèves, ce qui n'est pas sans conséquence. Par exemple, les élèves qui ont été interrogés sont dans la même école, voire dans la même classe, ce qui implique qu'ils se connaissent et se parlent entre eux de leurs expériences d'entretien. L'identification du chercheur et la représentation de l'entretien et de ses objectifs ont certainement été influencées par les expériences relatées par des pairs. Cet effet fait partie de ce qu'Olivier Schwartz (1993) nomme le « paradoxe du chercheur », qui peut se résumer par la question suivante : comment faire pour se renseigner sur un terrain de recherche quand le chercheur n'y est pas? D'après Schwartz (1993), ce paradoxe peut être abordé comme suit : puisqu'il est impossible pour le chercheur de ne pas produire d'effet dans le terrain qu'il étudie, il faut que celui-ci prennent les effets en compte dans l'analyse. Ainsi, les effets produits par le chercheur apparaissent d'une façon particulière sur le terrain, en fonction des propriétés de ce dernier. Les effets chercheurs eux-mêmes peuvent devenir une façon de se renseigner sur le terrain exploré. Dans le cas qui nous occupe, analyser les effets du

chercheur au cours des entrevues, par une analyse de la relation d'entretien, peut permettre de voir ces effets; en plus de nous renseigner sur les normes régulant les échanges entre les participants.

## ANALYSE DE LA RELATION D'ENTRETIEN

Les représentations sociales s'élaborent au travers de relations sociales et ne peuvent, dès lors, restées fixes dans le temps. Un des processus découlant de cette caractéristique est *l'accommodation*, expliqué par Halbwachs, qui se définit essentiellement par le fait que toute relation sociale amène une redéfinition de ces représentations, à partir d'une modification du schème cognitif, (Sabourin ; 1997). À cause de cette modification, la présentation de l'objet de recherche va tendre à se redéfinir au cours de la relation d'entretien. Or, cette relation est construite par le chercheur et les répondants, qui, de par leurs interactions, vont contribuer à la définir, en même temps qu'ils vont redéfinir l'objet de recherche. Ainsi, la relation coconstruite de l'entretien va amener une coconstruction de cet objet. À partir d'une analyse de la relation d'entretien, il a été possible de retracer trois types d'interactions dans l'entretien. Celles-ci se caractérisent, tout d'abord, par une négociation spécifique de la planification de l'entretien. On peut lier cette et, ensuite, par un usage du temps, notamment du temps de parole. Ces types d'interactions ont pu intervenir dans des entrevues différentes ou se succéder dans une même entrevue.

### Description des types d'entretien

#### L'entretien formel

##### *Négociation de la planification de l'entretien*

Les répondants choisissent le moment de l'entrevue d'après les propositions faites par la chercheuse et leur propre disponibilité. Il est aussi arrivé que des professeurs récrivent l'horaire proposé par la chercheuse et fassent des regroupements entre les répondants selon leur connaissance des activités de leurs élèves. La négociation tourne autour des disponibilités de chacun, il y a peu de débats entourant les équipes formées.

### *L'usage du temps de parole*

Le discours se caractérise essentiellement par des dialogues entre la chercheuse et chacun des répondants. Lorsque l'entretien a été réalisé en groupe, les réponses ont souvent été élaborées en miroir par les élèves. Le temps de parole est principalement contrôlé par la chercheuse, à travers ses interventions. Celle-ci distribue le temps de parole entre les répondants, pour qui le temps est découpé en deux séquences : temps d'attente et temps de parole. Le second dialogue aborde souvent des aspects similaires à ceux du premier. Cependant, de nouveaux aspects apparaissent parfois dans le deuxième. Ces aspects seront alors discutés avec le répondant suivant, qui amènera à son tour un autre aspect, et ainsi de suite. Le passage entre les dialogues est fréquemment marqué par une intervention de la chercheuse, en l'occurrence « et pis toi... », qui marque le temps de parole. Cette répartition a amené la formation d'un discours composé d'un dialogue entre la chercheuse et le premier répondant, suivi d'un dialogue entre la chercheuse et le second répondant. Les interventions des répondants entre eux sont peu présentes. Ainsi, l'entretien reste plutôt directif et les réponses demeurent relativement courtes puisque le dialogue se constitue avant tout d'un questionnement et de réponses, un peu à la manière d'un questionnaire :

*C- [...]Quand est-ce qu'on va [voir la ] T.E.S ...? C'est pour quelles bêtises que tu vas aller [au] bureau de la T.E.S.?*

*R1- Le trait d'union, c'est quand tu t'es battu. Les retenues, c'est un tableau d'avertissements : y'a le blanc, ça c'est quand t'as pas d'avertissement, le même quand on commence la journée; y'a le vert 1, le vert 2, le jaune 1, le jaune 2, pis le rouge. Quand t'es rendu au rouge, t'as une retenue.*

*C- O.K. Pis toi Aline, comment ça marche? C'est quoi le...*

*R2- Ben moi, y'a pas de trait d'union. Ben, je suis déjà allée à son école, fait que je sais c'est quoi là, mais y'a pas de (inaudible), y'a juste des billets d'avertissements. Quand t'as trois billets d'avertissement, t'as une*

*retenue. Les billets, ça s'donne quand euh... on s'bat ou on fait du mal, on va voler des choses aux autres.*

De plus, le discours se développe principalement autour de la description du fonctionnement général de l'école et fait état de peu d'expériences particulières. Ce fonctionnement est décomposé en rôle sociaux et en pratiques typiques. Les descriptions se font sous un mode impersonnel :

*R1- Euh... ben avec **tout le monde**, sauf les plus grands que nous.*

*C- O.K.*

*R1- Parce que ils peuvent nous faire du mal.*

*C- Ah oui? C'est déjà arrivé?*

*R1- Ouais. Ben parqu'y'en a qui bataille.*

*C- O.K. Pis là, ils voulaient se battre avec le médiateur?*

*R1- Ben c'est parce que moi j't'en 5e. Les 6e sont plus grands pis sont plus violents. Fait que ils peuvent faire du mal si euh... si c'est eux qu'ont la punition.*

Dans cet extrait, il est possible de voir un décalage entre les interventions de la chercheuse, qui visent l'évocation d'une expérience particulière : « C'est déjà arrivé ? », « Pis là, il voulait se battre avec le médiateur ? » ; et les réponses de la répondante, qui mentionne une explication générale d'une situation probable et délocalisée : « [...] ils peuvent faire du mal si c'est eux qu'ont la punition. »

Les réponses de la répondante et l'organisation du temps de parole montrent des similitudes avec une relation entre les professeurs et les élèves, dans laquelle le professeur pose des questions et interroge les élèves tour à tour. Les réponses attendues dans cette situation sociale sont, le plus souvent, des connaissances d'un fonctionnement ou d'un processus énoncé de façon générale, sans référence à des expériences sociales vécues.



## L'entretien amical

### *Négociation de la planification de l'entretien*

Les répondants choisissent de faire l'entrevue avec un ami ou une amie et ne confirment le rendez-vous qu'après avoir acquis la certitude que toutes les parties ont été consultées et sont disponibles. Dans de nombreux cas, il arrive que l'un des répondants se fasse le porte-parole de l'autre et me rapporte les conclusions de leurs échanges sur la question. Certains élèves ont également élaboré des stratégies, de sorte à contourner l'horaire et les regroupements faits par les professeurs. Lorsque cela s'est produit, des solutions m'ont été proposées, comme un échange de place entre deux répondants.

### *L'usage du temps de parole*

Dans cette partie, le temps de parole est quasi monopolisé par les répondants; la chercheuse n'intervient que peu, pour préciser certains éléments. Les expériences communes des deux répondants sont rendues visibles par leur discours, essentiellement constitué de narrations d'évènements qu'ils ont vécus. Les interventions des deux élèves au cours de la description des mêmes situations semblent faciliter la remémoration. Les élèves énoncent de façon détaillée des pratiques sociales vécues :

*R1- [...] Après là, je m'suis dit, ben si on parle pas, on va s'envoyer des messages! Fait que là, on s'passait des messages. [...] »*

*R1- Y'avait Raymond là, il avait pris un bout d'papier, il l'a lancé, il l'a lancé sur le bureau du prof! (rires)*

L'amitié entre les deux répondants est mise de l'avant et la relation d'entretien semble reprendre certaines caractéristiques de la conversation

entre amis, dans laquelle les souvenirs communs sont énoncés, notamment de façon comique.

Parfois présentes lors des entrevues, les moqueries à l'égard d'autrui peuvent mettre en lumière la rupture entre nous et les autres, et consolider l'appartenance à un même groupe social par les deux répondants. On peut toutefois s'interroger sur la construction de l'appartenance à un groupe qui se réalise en opposition avec les autres groupes.

### Conflits entre les répondants

#### *Négociation de la planification de l'entretien*

Les deux élèves se présentent en entrevue après avoir confirmé le rendez-vous avec leur professeur, qui m'a signifié leur intérêt à participer à la recherche. Cependant, le regroupement effectué ne semble pas convenir à l'un des répondants :

*C- Mais là, les groupes... c'est Claude (professeur) qui les a faits ou...?*

*R1- Ben... quoi les groupes? les équipes ?...non, c'est nous! Ben moi, j'aurais aimé être seul mais... j'aurais préféré être seul...*

Ce regroupement a été fait à l'initiative du second élève, et on suppose que, comme pour la plupart des autres entretiens de cette classe, le professeur a confirmé cette planification.

#### *L'usage du temps de parole*

Un répondant donne des réponses longues sur certains sujets, alors que le second parle peu. Un usage du temps conflictuel s'installe : le premier répondant utilise des stratégies qui ont pour effet d'accaparer le temps de parole au détriment du temps conventionnellement réservé au second :

*R2- Ouais, c'est ça, en 2<sup>e</sup>, j'ai eu Françoise. Elle était gentille, elle aussi... En 3<sup>e</sup>, j'ai eu Aminatha, mais après elle est partie à cause qu'on niaissait trop dans la classe... Elle est partie, pis y'a une autre qu'est v'nue, c'était Rosalie. Elle était vraiment gentille elle aussi. En 4<sup>e</sup> année, j'ai eu Michalina...*

*C- Qu'est-ce qu'elle faisait de si gentil?*

*R1- Moi, j'fais pas confiance aux professeurs.*

La question posée par la chercheuse était clairement destinée au second répondant. En lui coupant la parole, le premier répondant s'approprie le temps de parole qui était réservé au second et marque son manque d'intérêt pour le point de vue de son collègue. La chercheuse se trouve parfois dans une position difficile, dans laquelle marquer son intérêt envers la parole du second élève revient à s'opposer aux tentatives de vol de temps de parole réalisé par le premier :

*R1- J pense pas... C'est l'chouchou du prof...*

*C- Tu es le 'chouchou du prof?*

*R2- Ouais...*

*R1- Il a des bonnes notes, il est tout l'temps en train d'aider l'prof...*

*C- Est-ce-que tu es d'accord avec ça?*

*R1- Ben, c'est ça qu'tout le monde dans la classe dit en tout cas!*

*C- Oui, mais lui, il dit quoi?*

*R1- Ben! Ça s'peut, mais des fois... elle m'laisse pas faire c'que j'veux...*

*C- Et qu'est-ce-que t'aimerais faire?*

*R2- Ah des fois j'y demande... elle m'dit non.*

Le second répondant semble le plus souvent se résigner à l'iniquité ainsi provoquée dans la distribution du temps. Il marque toutefois le manque d'intérêt qu'il porte aux propos rapportés par son collègue en présentant une attitude qui reflète l'ennui : il regarde le plafond, joue avec l'enregistreuse en soufflant dessus regarde des objets sous tous ses angles, puis sort pour boire de l'eau.

De plus, le premier répondant marque fréquemment son désaccord et crée une distance sociale face à ce que raconte le deuxième enfant :

*R2- Ben moi, quand j'avais été grand, j'avais déménager d'ici... alors qu'ici, tu fais juste travailler, travailler, travailler!*

*R1- Ici, tu fais juste travailler, travailler, travailler? Ici, on est bien. Imagine-toi qu'on serait, ché pas moi, en Haïti ou quèque chose du genre..., on serait tous pauvres, on aurait rien à manger, plein d'violence... Ici, c'est un pays libre pis toute! Toi, tu dis qu'là-bas on serait bien confortables... Moi, j'vois rien d'confortable pis d'riche en tous cas! Moi, j'préfère être ici au Canada qu'aller dans un aut'pays pauv' genre comme Guatemala, pis toute ces pays-là! Y'a juste la violence, pis les présidents y font... rien.*

La répétition des pronoms « moi, je » et « toi, tu » montre que les propos tenus sont considérés comme exprimant l'auteur. L'insistance sur la vision différente (« moi, j'vois rien ») amène à considérer la réfutation de la proposition comme relevant d'une divergence d'opinions, ce qui met l'emphasis sur la distance sociale entre les répondants. On note que cette distance est surtout mise de l'avant par le premier répondant, le second semblant, au contraire, insister sur les points de convergence entre eux :

*C- Est-ce que vous étiez dans la même classe en 5<sup>e</sup>?*

*R1 et R2 - Ouais!*

*R2- En 5<sup>e</sup>, pis en 6<sup>e</sup>!*

*R1- Mais... on s'parlait pas, on s'parlait pas beaucoup. Ben, on s'connaissait pas trop...*

## Résolution des problèmes culturels de l'entrevue

La planification de l'entretien fait apparaître la façon dont se crée un nouveau territoire : le territoire de l'entrevue sous forme d'un projet. Le préambule avait tenté de présenter la finalité épistémique de l'entretien; or, comme on l'a vu dans la relation amicale, cette finalité peut être parfois détournée au profit d'un temps de loisir.

La négociation de l'horaire montre comment les élèves articulent les diverses activités en fonction du temps imposé par le programme, qui se trouve sous la régulation du professeur, et du temps « libre ». Des stratégies d'appropriation du temps de l'entrevue, voire de réappropriation de ce temps (notamment lorsque le professeur a tenté de le régir) peuvent être visibles au travers de cette planification de l'entretien. En effet, on peut voir, à partir de celles-ci, le déplacement subtil des frontières cadrant l'entretien, qui s'effectue en rapport avec le découpage préétabli du temps de travail scolaire. Par la production de frontières, ce n'est pas seulement le découpage du temps qui est affecté, mais aussi la sélection des répondants admis dans ce territoire. Dans l'entretien formel on voit ainsi apparaître un appariement plus circonstanciel des répondants dans lequel on choisit un pair dont les disponibilités sont compatibles. L'entretien amical montre une construction des équipes basée sur des liens amicaux : on cherche alors à construire un temps commun d'entrevue. Quant à l'entretien conflictuel, on peut voir que le territoire de l'entrevue se vit sur le mode de la résignation : le répondant ne s'investit que de façon minimale dans cette construction. (N'ayant pas de dialogues qui rendent compte du point de vue du second répondant sur cette question, cette notre analyse ne se base malheureusement que sur les propos rapportés du premier et non pas sur celui qui a pris l'initiative du regroupement.)

L'usage du temps de parole montre différentes façons de représenter l'expérience, par la narration, mais aussi par des mimiques théâtrales et des jeux de mimes. Le découpage instauré à la fois dans le temps de parole et dans la

sélection des thème qui construisent le contenu tendent à montrer les rapports de pouvoir au travers des modèles de coopération : modèle de parité, dans lequel les répondants préservent un territoire séparé, mais équivalent; modèle collectif, dans lequel chacun des répondants renchérisse l'un sur les paroles avec de l'autre, réalisant ainsi une appropriation collective du temps; modèle de domination, dans lequel un répondant vole le temps de parole de son partenaire.

### **CHAPITRE 3**

#### **RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES NUISIBLES**

## LES NUISANCES ET LEURS TRAITEMENTS DANS LES LIEUX SCOLAIRES

On commencera par évoquer le type de nuisance qui se présente dans les lieux scolaires pour ensuite montrer les traitements de la nuisance. Ceux-ci peuvent être décomposés à partir de pratiques qui tentent de minimiser les effets néfastes de la nuisance, et des pratiques qui tentent d'arrêter la production de la nuisance. Enfin l'identification des caractéristiques des individus qui sont impliqués le problème social ou dans son traitement seront évoqués.

### Les perturbations

Une nuisance qui revient dans presque toutes les entrevues concerne l'environnement de travail. La nuisance a trait, dans ce cas-ci, à un élément perturbateur qui dérange l'activité de production des biens scolaires. Cette perturbation est appelée « niaisage » par les élèves.

Le niaisage prend diverses formes. Tout d'abord, il y a le bavardage qui réfère au fait de parler durant l'exposé du cours ou lors d'un travail censé se faire individuellement :

*RI- [...] Pendant les examens, y m'semble que, demander des effaces, ça dérange tout l'monde pis c'est agaçant!*

De plus, même si cela apparaît moins souvent lors des entrevues, lancer des projectiles et vandaliser le matériel de l'école sont aussi rapportés comme deux autres formes de niaisage :

*RI- [...] Une fois, il a commencé à niaiser derrière le coin. Fait qu'là, elle est v'nue.*

*C- Il a fait quoi exactement?*



*R1- Comme, il écrivait sur le p'tit muret, il prenait la pâte à modeler, il en lançait partout, dans l'bureau pour, pour... la toucher. [...]*

Les perturbations rendent difficile le travail scolaire à cause des « bruits » qu'elles provoquent :

*R- [...] Des fois, le monde autour de moi y parle, comme y d'mande des effaces pendant l'examen, fait qu'moi ça m'déconcentre.*

Les bruits font référence ici à des sons, cas qui revient le plus couramment. Toutefois, la notion est plus large que les sons et englobe, dans sa définition, toutes les formes sociales appréhendées qui sont produites par le niaisage et qui sont considérées « dérangeantes », tel le fait de recevoir les projectiles.

Le niaisage amène une perte dans la maîtrise de l'instrumentalisation du corps : « *ça m'déconcentre* ». Il produit une sorte de barrière qui rend difficile l'atteinte précise de l'objet. Par lui, c'est l'aspect technique de l'instrumentalisation du corps qui est mise à mal. La normativité ne peut, dès lors, s'exprimer puisqu'il ne peut y avoir de contrôle. La production de matérialités devient chaotique, première dimension de la destruction de la vie sociale.

Un des effets néfastes indirects qui est rattaché au niaisage est le « retard » pris dans le cours :

*C- Et est-ce-que y'en a qui les respectent pas les règles?*

*R1- Ben, y'en a qui niaisent des fois dans les cours, pis ça fait r'tarder tout le cours, pis là y s'fâche après eux [...]*

Les interventions du professeur amènent, en effet, à arrêter l'enseignement des matières scolaires, afin de prendre le temps de punir l'élève fautif. Ainsi,

l'attribution des sanctions ne fait pas partie de ce que les élèves considèrent lié à l'enseignement.

### Minimisation des bruits

Afin de minimiser les effets néfastes de la nuisance, on essaie d'échapper au « bruit », de le rendre moins prégnant. Le récepteur peut s'éloigner de la source de la nuisance, de sorte à réduire l'intensité de l'effet nocif. Pour ce faire, certains utilisent des éléments du lieu en guise de ressources de protection contre les bruits provoqués par les perturbations :

*C- [...] Le bureau de retrait, tu dis que, des fois, des gens peuvent demander d'y aller. Est-ce-que y'en a qui demandent? Est-ce-que, toi, tu y es déjà allé ?*

*R1- Oui, pour faire des fois du travail parce que, des fois, le monde autour de moi y parle, comme y d'mande des effaces pendant l'examen; fait qu'moi ça m'déconcentre; fait qu'j'vais dans le coin d'retrait...*

Dans le cas présenté, un bureau mis dans un coin, à distance des autres bureaux de la classe, peut, tel que son nom l'indique, servir de retraite et donc de protection. Cet usage du bureau permet de s'éloigner de la source de nuisance et, on le suppose, d'atténuer le son du bavardage.

Il offre aussi un environnement propice au travail :

*C- Ça sert à quoi le coin retrait?*

*R1- [...] quand tu veux faire des travaux, tu veux être tranquille, pis c'est pour... réfléchir.*

On peut supposer que cet outil aide à la concentration et qu'il permet, par conséquent, de mieux tolérer la perturbation. Il faut noter que l'usage du coin bureau de retrait reste toutefois limité. Compte tenu du manque de ressources de ce type, les autres « victimes » du groupe ne peuvent pas en bénéficier.

Ici, il ne s'agit plus d'une protection contre la nuisance, mais d'une augmentation de la tolérance à celle-ci. Comparativement à la protection, qui impliquait une modification spécifique de l'environnement, on tente plutôt d'augmenter ses compétences, c'est-à-dire d'améliorer l'instrumentalisation que l'on est capable de faire de son corps : « c'est pour... réfléchir ». On essaie de retrouver une maîtrise du corps, d'atténuer l'effet chaotique.

### Arrêter le perturbateur

Les stratégies d'arrêt des perturbations visent à faire cesser la production même de la perturbation. Les professeurs sont considérés responsables de mettre fin aux pratiques nuisibles. Des élèves dénoncent cependant le fait que certains baissent les bras devant cette tâche :

*C- Tu dis vous avez eu beaucoup de remplaçants, quatre, cinq profs, tu dis : « il y en a qui agissait, il y en a qui faisait rien »...*

*R- Au début y en avait un Michel, lui il agissait.*

*C- Lui, c'était un remplaçant? un prof? c'était qui?*

*R- Un remplaçant... Lui, il agissait, mais, quand il voyait que ça dégénérait trop, il arrêta. Y'a aussi Sonia, elle, c'est une prof.*

*Elle... elle essayait d'agir.*

Les professeurs sont caractérisés à partir de leur mobilisation dans l'arrêt de la nuisance : agir versus ne pas agir, soit tenter de faire cesser la nuisance ou laisser faire. Dans le cas de l'élève suivant, les diverses « actions » rapportées semblent surtout prendre la forme de menaces exclusions :

*C- Elle faisait quoi quand tu dis qu'elle essayait d'agir?*

*R- Ben, elle disait : « Sors dehors. Tu vas aller voir le directeur », ces affaires là... Quand ils disent ça, ils arrêtent, mais y a des profs qui ne font pas ça.*

Les « actions » relatées signifient que les pratiques réalisées ne sont pas acceptables. Elles consistent à menacer d'envoyer l'élève vers les autres

intervenants, ce qui implique de se défaire de la prise en charge de l'élève, du moins momentanément.

Cependant, d'autres manières de faire stopper les perturbations existent, dont l'injonction à cesser de nuire :

*RI- Comme, s'y d'mande des effaces ou des crayons, elle leur dit d'arrêter.*

Le plus souvent, ces injonctions servent, elles aussi, d'avertissement, de menace de sanctions plus sévère si la perturbation se poursuit.

Un usage pédagogique du coin retrait permet également d'indiquer au perturbateur qu'il doit se calmer, tout en lui offrant une retraite, censée l'aider à atteindre cet objectif.

*C- Y niaissait, y faisait quoi?*

*RI- Ben, y parlait pendant qu'elle parlait, il écrivait plein de niaiseres, des choses comme ça... Et pis après, elle l'a mis dans le coin, c'est comme un p'tit mur. Et pis après, y'a un bureau...*

Lorsque les menaces sont mises à exécution, on peut exclure le perturbateur du cours et l'envoyer vers un autre intervenant. Il est intéressant de noter que les professeurs et le personnel de direction peuvent mettre en place des stratégies communes pour réaliser cette exclusion. Dans l'exemple présenté ci-dessous, un professeur vient dans la classe d'un « spécialiste » qui donne son cours :

*RI- Ben, mon professeur, des fois, y vient voir comment ça va, soit y va chez l'directeur parce que mon professeur en a ras-le-bol, soit y va avec mon professeur pour aller dans la classe.*

*C- Y fait l'travail dans la classe où tout l'monde est ou y change de classe?*

*RI- Y change de classe pour arrêter d'déranger.*

On peut supposer que cette façon de procéder permet d'éviter une interruption du cours et donc l'effet néfaste de « retard du cours » mentionné précédemment. On peut toutefois s'interroger sur le fait que cette coopération semble consister à « prendre le relais », afin de remédier aux difficultés qu'ont les intervenants à tolérer la répétition de la perturbation : « parce que mon professeur en a ras-le-bol ». Le seuil de tolérance à la perturbation semble ainsi être défini en fonction des capacités de tolérance du professeur.

Bien qu'assez rare, une intervention physique est parfois envisagée lorsque la perturbation atteint un certain seuil :

*R- Pis il a commencé à bouger plein d'affaires, elle a dû utiliser... ben, son corps pour l'arrêter. Pis là, après la cloche a sonné, fait que.. on est toute parti, pis elle a parlé avec lui.*

#### Identification des « tannants »

La surveillance consiste en une observation attentive des comportements des élèves et en un enregistrement de ces comportements, de sorte à déceler les perturbateurs, appelés les « tannants » par les élèves.

*C- Donc, si le prof vous voit pas, il sait pas ce qui s'est passé, c'est ça?*

*R- Ben, des fois, y'en a, mais il dit genre euh... ben y'a le tableau d'avertissement. Mettons mon prof là, il dit... y'a une Sylvie dans ma classe là, mettons mon prof il dit : « Sylvie, va à côté du bureau d'avertissement, pis surveille ceux qui parlent parce que, moi, j'suis trop occupé à écrire au tableau ».*

Le perturbateur peut, de cette manière, être identifié comme la source des « bruits » entendus. De même que dans l'arrêt de la perturbation, le professeur peut se faire aider par quelqu'un d'autre, dans ce cas-ci un élève. Les « fautes » des

élèves sont ensuite retranscrites sous forme d'échelle, soit sur un tableau ou dans un cahier, chaque faute entraînant une montée dans la gradation. Ce dispositif amène à mettre l'accent sur la répétition des perturbations, ces dernières ne devenant intolérables et donc nuisibles qu'à partir d'un certain seuil défini essentiellement par le nombre de perturbations commises :

*R- [...] On a douze points, pis y'a comme quatre étapes. À chaque étape, on a douze points; pis à chaque billet d'avertissement, ben on y'enlève des points; pis quand on t'a enlevé douze points, quand tu t'es fait enlever douze points, ben t'as une retenue. [...]*

Les sanctions marquent les seuils de tolérance : les avertissements font apparaître un certain nombre de perturbations étant encore tolérables et le changement de nature des sanctions (d'avertissement à conséquences) marquent le seuil à partir duquel le niaisage devient nocif. Les « conséquences » reviennent essentiellement à détourner en un temps de travail du temps habituellement réservé aux loisirs :

*R1- [...] Elle a fait plus de règles sur lui parce qu'y continuait tout l'temps, fait qu'il a plus de règles...*  
*C- C'est quoi les règles qu'il a en plus?*  
*R1- Des fois, des fois, y va pas à la récré du dîner ou des choses comme ça!*

### **Les violations du territoire**

Le contrôle sur le monde ne s'effectue que sur des objets particuliers de ce monde, car il ne peut modifier de façon directe qu'un nombre restreint d'objets. L'appropriation consiste en un contrôle exclusif sur un ensemble d'objets. Elle est violée lorsqu'un contrôle illégitime s'exerce sur cet ensemble.

### Violation des outils de travail : le territoire comme zone expérimentale

L'empiètement sur les outils de travail constitue une première forme de violation rapportée par les élèves :

*RI- Ouais, en plus, c'est ça, quand il voulait mon efface, en premier, il me le demandait. Là j'disais oui, après j'rangeais mon efface comme euh... proche de mon bureau là... ben, pas à terre, mais dans mon bureau sur le bord. Pis il la prenait de même dedans mon bureau, fait qu'à un moment donné là, j'ai pris mon efface, je l'ai mis dans l'fond fond fond de mon bureau. Après, y'était là de même, il cherchait mon efface, là je dis : « Arrête de fouiller dans mon bureau! »*

Cette citation montre que l'appropriation est marquée par la prise de décision quant à la modification que l'on peut faire d'un bien. L'utilisation d'un bien sans l'accord préalable de son propriétaire est jugée nuisible et perçue comme une atteinte à la propriété.

L'exemple de l'efface montre de façon intéressante comment l'entrave se porte davantage sur le contrôle de l'usage du bien (l'enfant prend l'efface sans la demander), plutôt que sur la perte de l'objet lui-même (il semblerait que l'efface lui soit remise après que l'enfant l'ait utilisée). C'est donc le contrôle imprévisible du « voleur d'efface » qui est en cause. En effet, l'exclusivité du contrôle n'est considérée comme ayant été violée que lorsqu'il y a absence d'une connaissance du contrôle ou qu'il y a absence d'une régulation de celui-ci. (Notre exemple montre que le propriétaire ne doit pas seulement avoir connaissance du contrôle qui s'effectue sur l'objet, mais doit aussi l'approuver : « j'disais oui »). Comme mentionné précédemment, on définira l'appropriation par l'exclusivité d'un contrôle sur un ensemble d'objets, appelé territoire. L'exclusivité permet d'attribuer les modifications des objets à ce contrôle, c'est-à-dire de poser les modifications en tant qu'effets qui en découlent. Par conséquent, l'appropriation ouvre la possibilité d'une représentation d'une fin à l'action qui fonde l'investissement de l'auteur dans cette action. La prise en compte de moyens et de fins ne se réduit pas à une logique

bénéficiaire, telle que posé par l'individualisme méthodologique. Elle renvoie plutôt à un aspect qu'on considère essentiel à la normativité : l'expérimentation<sup>9</sup>. Cette dernière consiste en une association entre l'aspect technique d'une pratique et des modifications constatées du monde rendues possibles par la fixité relative qu'on attribue à l'ensemble d'objets composant le territoire. Pour résumer, l'appropriation d'un territoire constitue une condition de l'expérimentation conçue comme construction des effets d'une pratique.

La violation, de par l'imprévisibilité qu'elle induit lorsque le contrôle illégitime est inconnu ou découle du bon vouloir imprévisible d'autrui, met à mal cette capacité expérimentale. L'imprévisibilité entraîne l'impossibilité d'associer une pratique à des modifications spécifiques du monde, celles-ci devenant trop fluctuantes pour faire l'objet d'une association valable. Cela étant, la violation amène une privation dans le sens où elle empêche la représentation d'une fin, qui permet de donner un sens, en tant que pratique, à une série de gestes. Il n'est, dès lors, plus possible d'inventer de solution, les actions étant réduites à leur aspect strictement technique. (Il serait intéressant dans cette perspective de regarder comment la privatisation se pose comme une forme de production culturelle de frontières. Les frontières ne se réduisent pas ici à toutes distinctions possibles entre des objets ou des groupes, mais délimitent une zone d'appropriation et donc une zone expérimentale spécifique.)

#### Violation par une rétribution jugée injuste : sélection sociale et systématicité de la justice

Une autre forme de violation est rapportée par les élèves; il s'agit des rétributions insuffisantes de leur travail. En effet, dans certaines classes, les élèves peuvent obtenir des points ou des sous (qui prennent la forme de monnaie de Monopoly) en fonction de leurs « bon comportement » et de leurs résultats aux

---

<sup>9</sup> L'expérimentation scientifique est un type d'expérimentation parmi d'autres, qui construit un territoire d'investigation particulier à partir de méthodes propres à une discipline. Il serait intéressant de montrer plus en profondeur les distinctions qu'il est possible de faire entre les divers type d'expérimentation.



évaluations (ce qui semble toutefois plus rare). Grâce à ces points ou à ces sous, ils peuvent ensuite acheter des « privilèges », c'est-à-dire des avantages divers sous forme d'exemption d'un travail, d'une période de loisir supplémentaire, d'utilisation d'objets habituellement interdits, de dîner avec le professeur, etc. Ces « privilèges » ont un prix fixé par avance.

*R1- Mais on avait juste cinq minutes. Mettons, pour aller dans une autre classe, on avait juste cinq minutes.*

*C- Vous aviez pas les privilèges que vous aviez d'habitude, c'est ça?*

*R1- Mais là, elle dit : « Allez! Go! J'te laisse deux minutes pour choisir une classe. O.K., t'as pas choisi, va t'en à ta place, tu perds ton privilège. » Sérieux, tu payes 500 piasses pour avoir un privilège, pis tu l'as même pas! [...]*

*R2- Pis des fois là, quand on choisissait : « Ah! J'vais aller dans cette classe là. » - « O.K. Vas-y. J'te laisse quinze minutes pour y aller. » - Quinze minutes! Alors que c'est supposé être trente minutes de plus!*

Le professeur enfreint les clauses de l'échange en ne permettant pas aux élèves de profiter de leurs « achats », qui du fait du paiement effectué est censé leur appartenir. Les élèves se plaignent ainsi de ne pas avoir accès à leur bien ou de n'y avoir que partiellement accès. L'entrave est toutefois du même type que l'exemple évoqué précédemment, elle se joue notamment sur la capacité des élèves à anticiper les effets de leurs actions.

*R- Elle disait : « Bravo! Bravo! Tiens, ton 20 \$. Bravo! » Tsé, on était supposé avoir 100 \$, pis elle nous donne 5 \$ par jour... parce qu'elle voulait pas qu'on achète des privilèges.*

Étant donné que l'échange ne respecte pas les règles (« on était supposé... »), il n'y a effectivement plus de régularités : les sanctions semblent données au bon vouloir du professeur. L'imprévisibilité qui en découle rend difficile la représentation d'une fin aux actions, d'après une logique qu'on peut dans ce cas-ci appelée bénéficiale. Notons que la fin visée de la logique bénéficiale est l'accès à d'autres territoires ou l'extension de son propre territoire, c'est-à-dire

l'augmentation du nombre d'éléments le composant. L'achat de privilèges permet, en effet, de s'approprier des éléments. Par exemple, il ouvre l'accès à des périodes « libres » dans lesquels le temps est approprié par les élèves qui peuvent alors décider de leurs activités. On fera l'hypothèse que le système de punitions et de récompenses (permettant notamment la rétribution des « bons comportements ») se pose comme dispositif de régulation, c'est-à-dire comme dispositif de contrôle du contrôle d'autrui. La régulation s'exerce notamment à partir du contrôle du passage entre les frontières des territoires. Ce contrôle est lié à la capacité de « présumer » le contrôle que peuvent appliquer les élèves sur un territoire donné : plus les élèves montrent qu'ils réalisent le contrôle attendu sur un ensemble d'objets, plus il leur est permis d'étendre leur territoire. Ce contrôle attendu est défini par des critères spécifiques visibles par les caractéristiques communes aux élèves qui accèdent à un territoire. Ce qui se joue dans la violation, c'est l'opacité et le caractère aléatoire de l'application de ces critères.

On remarque que la violation du contrat d'échange est ressentie comme étant d'autant plus illégitime que la comparaison avec les autres élèves fait apparaître l'iniquité de la rétribution:

*R- Là,, les autres, ils nous disaient : « Hey! J'ai déjà 25 000 \$ de ramasser! Je sais pas qu'est ce que je vais prendre là. » Nous, on a 500! Claude et moi, on n'avait rien que 500, tsé, c'est plate là!*

La comparaison rend plus visible l'autre possibilité (le respect des termes de l'échange qui permet potentiellement de gagner plus d'argent et qui ouvre l'accès à des privilèges). On note l'insatisfaction qui se manifeste notamment par le « c'est plate là! ». Le peu d'argent est ressentie comme une privation, du fait de l'existence d'une autre application de critères plus avantageuse et systématique. Cette insatisfaction fait apparaître l'importance de l'équité : pour le même contrôle effectué, la rétribution, et donc l'accès à une extension du territoire, n'est pas la même : cet accès est relatif à la volonté changeante et imprévisible du professeur.

De fait, les élèves ne peuvent se représenter la fin de leur action à partir de ces critères; ils sont privés de territoire.

On peut dire que la violation construit un dénuement : le corps est nu, il n'y a plus d'instrumentalisation possible du corps puisque le contrôle que cette instrumentalisation induirait est sans objet.

### Identification du responsable de la nuisance et arrêt de la violation

Pour identifier le nuiseur, il suffit de rendre visible sa présence indésirable sur la zone appropriée. Dans le cas des vols d'outils, des élèves peuvent élaborer des stratagèmes d'identification du voleur :

*R- J'ai pris mon efface, je l'ai mis dans l'fond, fond, fond de mon bureau. Après y'était là, de même (mime l'enfant); il cherchait mon efface. Là je dis : « Arrête de fouiller dans mon bureau! »*

Dans cet exemple, on note une tentative pour faire cesser la nuisance par l'injonction d'arrêter. Le stratagème est toutefois plus complexe qu'il n'y paraît, puisqu'il consiste à attendre que le nuiseur pénètre profondément dans le territoire interdit, afin d'attirer l'attention sur l'effraction commise, au moment précis où elle s'effectue. Cette stratégie peut être référée à un flagrant délit. Elle permet de dévoiler l'intrusion et d'empêcher le voleur de nier son geste en attirant l'attention sur sa présence illégitime, ce qui permet de prouver sa culpabilité.

Le flagrant délit est facile à concevoir lorsqu'il s'agit du vol d'un objet. Néanmoins, cette stratégie se révèle également applicable dans le cadre d'un abus de pouvoir. Dans l'exemple suivant, une plainte contre un professeur a été déposée chez le directeur pour une punition que les élèves disent injustement octroyée. Deux enfants racontent comment, à la suite de cet épisode, une stratégie est mise en place de sorte à montrer au directeur les abus dont ils se disent victimes :

*R2- [...] Les jours suivants, y r'gardait tout le temps comment elle enseignait... pis à chaque fois qu'y était là, elle criait après nous.*

*R1- Y'arrivait tout le temps au bon moment genre!*

*R2- Pis là, il regardait, pis là, on faisait exprès de la faire choquer quand le directeur regardait! Pis là, j'disais : « Cédric! Cédric! » Pis là, Cédric y faisait (inaudible) (frappe ses pieds forts par terre). Pis là, elle nous chicanait! Mais c'est que le directeur y voyait rien qu'le prof, il voyait pas genre les élèves!*

*R1- (rires)*

*R2- Pis là, il voyait juste Mme Tremblay crier après nous! (rires)!*

Les « tannants habituels » sont sollicités par les autres élèves de la classe pour perturber le cours et amener le professeur à se fâcher. Alors qu'on mentionnait précédemment que ces pratiques pouvaient être considérées nuisibles, les compétences au « niaisage » de ces élèves sont ici reconnues comme bénéfiques. On suppose que d'avoir recours aux « tannants » pour fâcher le professeur peut permettre d'éviter d'éveiller les soupçons : ceux-ci étant habituellement identifiés comme perturbateurs, on ne s'étonnera pas qu'ils « niaient ».

Le flagrant délit vise, dans le cas ci-dessous, à dénoncer les abus à une autorité supérieure. D'après les élèves, cette stratégie a eu pour effet de convaincre le directeur de renvoyer le professeur.

*R2 – Pis des fois, elle nous enseignait, pis il allait voir dans la p'tite fenêtre... Ben, y'a comme des p'tites fenêtres, comme ça là, dans les portes là, pis là, toute les élèves levaient la tête : « Qu'est-ce que vous regarder ici? Travailler! » Pis là, le directeur voyait comment elle était sévère! Pis l'année suivante, finalement, elle s'est faite renvoyée.*

Pour les élèves, le renvoi signifie l'arrêt de la nuisance, l'exclusion du territoire de l'école étant une garantie que le professeur ne pourra pas empiéter de nouveau sur leurs territoires.

## **L'oppression**

### L'abus de pouvoir : la régulation entre autorité et autoritarisme

Le contrôle qui régule le passage aux frontières renvoie à la sélection sociale. Celle-ci tend à uniformiser le contrôle sur le territoire, caractéristique qu'on peut référer à la conformité. Cette uniformisation permet de créer un ensemble plus grand d'éléments : d'une certaine manière, il ouvre la possibilité de contrôler les contrôles. Les diverses instrumentalisation du corps des élèves se posent ainsi comme éléments d'un ensemble plus grand contrôlé par le professeur : en tant que sous-ensemble (et nous insistons sur la notion d'ensemble), ces instrumentalisation contribuent à composer le territoire de la classe. Dans cette perspective, la sélection sociale qui autorise le passage dans la classe doit relever de critères communs définissant les compétences des candidats (par exemple, les critères qui permettent d'opérer la régulation du passage des individus dans un niveau de classe supérieur). Ces critères définissent les caractères communs nécessaires à un contrôle spécifique du territoire, ils définissent le type de conformité à laquelle doivent se plier les individus de l'ensemble pour assurer une certaine fixité au territoire. (D'après la théorie des ensembles, on peut dire qu'avec ces critères, on passe alors d'une définition extensive des éléments du territoire, à une définition compréhensive de l'ensemble formé par ces éléments).

Il peut sembler paradoxal de considérer l'uniformisation du contrôle des élèves et, en même temps, de souligner l'importance du développement de leur normativité individuelle et de leur normativité collective. En effet, celles-ci ne peuvent s'exprimer, d'une part, sans inévitablement amener une imprévisibilité dans le territoire de la classe; et, d'autre part, sans briser l'uniformisation du contrôle exercé. On tentera donc de nuancer et de préciser notre propos dans cette section, afin de voir comment peut être résolu ce paradoxe.

La gestion des corps renvoie à la régulation de l'instrumentalisation des corps des élèves par les intervenants pédagogiques de l'école. La régulation s'effectue par l'exercice de la contrainte imposée par l'intervenant pédagogique qui se trouve dans une place dominante. L'oppression s'effectue ici par un exercice de la contrainte considérée abusive. Dans l'extrait ci-dessous, l'agresseur (une personne située dans une place dominante) empiète sur ce qui est considéré comme les « droits » des élèves :

*C- Pis pourquoi tu penses que c'était trop?*

*R2- Premièrement, dans l'autobus, on a le droit de parler. On était déjà allés faire une sortie avec notre école [...], pis on n'était pas en rang, on était en mottons, pis on parlait avec qui on voulait.*

*C- Est-ce que ça dérangeait d'« êtres en mottons »?*

*R1- Non, non, on avait l'droit, mais elle... elle voulait pas. Elle voulait tous qu'on soit...*

*R2- « J'veux une ligne en silence, pis on y va. »*

*R1- On devait être la classe, la meilleure classe [...]*

L'interdiction de parler est vécue tel un empiètement de la liberté des élèves de jouir d'un temps de loisir et de s'approprier le temps passé dans le bus et dans les couloirs du musée. La gestion des corps imposée par le professeur est vue comme une régulation non nécessaire et donc un abus de pouvoir.

La coordination nécessite une régulation afin de permettre l'élaboration d'actions collectives. En effet, la régulation permet d'assurer la compatibilité des multiples pratiques avec la représentation d'une fin spécifique de l'action.

Dans le cas qui nous occupe (et nous insistons sur le fait que ce cas, de part sa définition, n'est qu'un parmi d'autres), la coordination permettant de réaliser les activités scolaire est assurée par un individu en position dominante (le professeur) qui régule les actions des individus qui lui sont subordonnés (les élèves). Tel qu'on l'a souligné précédemment, cela signifie donc que les élèves font partis du territoire

du professeur. De fait, ils deviennent des éléments soumis au contrôle du professeur, et donc des « objets » supposément modifiables de ce contrôle.

Néanmoins, comment expliquer que les élèves puissent présenter une appropriation possible et légitime du territoire (le temps passé dans le bus et les couloirs du musée), territoire, qui, rappelons-le, leur offre la possibilité de décider de certaines actions (par exemple : parler à qui on veut)? La théorie des ensembles peut ici être féconde pour aborder la question posée. On peut, en effet, supposer que les territoires investis par les élèves sont des sous-ensembles du territoire du professeur. La régulation peut dès lors être pensée à partir de conventions générales restreintes qui s'appliquent au territoire du professeur et auxquelles doivent nécessairement répondre les conventions locales de chacun des territoires particuliers des élèves. Les conventions générales imposent ainsi des contingences qui assurent la compatibilité des divers contrôles.

À partir de l'exemple retranscrit plus haut, on peut montrer que, lorsque la régulation n'est pas nécessaire à la coordination permettant le déroulement d'une activité, cette régulation est considérée abusive. La restriction des contraintes est donc primordiale pour que la régulation permette aux élèves d'investir des sous-ensembles de territoires.

L'oppression amène un enfermement, car elle impose un type de contrôle particulier aux élèves : les conventions deviennent prescriptives (« J'veux une ligne en silence, pis on y va. ») et donc contingentes, et non plus prospectives. Soumis au contrôle *a priori* illimité du professeur, les élèves n'ont plus le contrôle de l'instrumentalisation de leur propre corps. L'autoritarisme consiste, en effet, à les traiter comme s'il s'agissait de choses, et non pas d'humains doués de capacité normative. Le professeur leur dénie la capacité d'investir singulièrement un territoire, fut-il sous tutelle.

L'insistance des élèves sur la « volonté » du professeur est un bon exemple pour montrer que l'autoritarisme consiste à définir la fin d'une action collective, mais aussi pour illustrer l'instrumentalisation du corps devant permettre la réalisation de cette fin (« elle voulait qu'on soit la meilleure classe »). (A contrario, l'autorité peut être définie comme le fait d'instituer une fin et de proposer des

procédures permettant de la réaliser. Dans cette perspective, l'autoritarisme se pose en tant que détournement de l'autorité.

### Conquérir le contrôle d'autrui

La place du professeur est dominante parce que les élèves lui sont subordonnés, qu'ils forment des éléments de son territoire. Le professeur occupe légitimement cette place parce qu'il a été reconnu comme ayant *a priori* les caractéristiques requises par la sélection professionnelle qui régule habituellement l'accès à ce type de place. Qu'en est-il lorsque la domination n'est pas justifiable par une sélection légitime?

Des élèves peuvent mettre en place des pratiques visant à forcer la subordination d'autrui. Ces pratiques se manifestent essentiellement dans le langage des enfants par le fait de « frapper » autrui, ou de l'insulter :

*RI- Mais... y s'pense fort parce qu'il est grand pis tout. Pis tout l'monde lui dit rien parce qu'il est grand pis tout. Pis là, lui y aime ça! Y s'sent bien quand y rabaisse les gens! Lui,... comme avec Claudia... y peut insulter tout l'monde, mais toi, tu peux pas l'insulter... Lui, y'a pas d'défauts, mais nous, on a tous des défauts selon lui... Fait qu'là, y frappe pis tout...*

Frapper et insulter provoquent une atteinte dégradante. Cette atteinte amène à différencier, en termes de dominance, l'agresseur de la victime ou des victimes (« y rabaisse les gens »). On crée un semblant de critères sélectifs qui prend les apparences d'une sélection légitime (« Lui, y'a pas d'défauts, mais nous, on a tous des défauts **selon lui** ») et qui pourraient justifier la subordination ainsi créée. Ces critères ne reposent toutefois pas sur des nécessités découlant d'une coordination. Se permettre de frapper l'autre, de l'insulter, contribue à créer, voire à maintenir par la force cette différenciation de statuts entre les deux individus (« Mais... y s'pense fort parce qu'il est grand pis tout »). Ce sont les barrières mises en place pour



assurer l'étanchéité des frontières du territoire qu'on tente de détruire : dans ce cas-ci une contestation possible (« Pis tout l'monde lui dit rien parce qu'il est grand »). Le contrôle n'est plus équivalent entre les deux parties, les élèves ne sont plus des pairs, ils n'ont plus les mêmes droits : « y peut insulter tout l'monde, mais toi, tu peux pas l'insulter ».

Ces pratiques sont des pratiques dites conquérantes même si celles-ci sont mises en place par des individus qui occupent déjà une place de pouvoir.

*R1- Ben, comme il est populaire, y pense qu'y peut faire toute c'qui veut... Il est tout l'temps en train d'nous frapper...*

Le statut dominant premier (« il est populaire ») n'est pas suffisant pour légitimer ces pratiques. Celles-ci sont conquérantes car elles imposent une régulation illimitée (« y pense c'qui peut faire toute c'qui veut »). Or, on l'a vu : l'absence de critères restreints qui limitent la régulation entraîne l'incapacité des individus à produire un investissement singulier. L'entrave se situe au niveau de l'engagement personnel dans ses actions, elle renvoie notamment à une humiliation.

*C- Et pourquoi tu dis que les gens la détestent?*

*R1- C'est comment elle est, elle a pas confiance... Ben, j'veux dire... elle a des amis, mais ché pas comment dire... elle est là, pis elle s'laisse insulter, pis elle dit rien...*

Dans le cas présenté, l'humiliation est « réussie » : la victime paraît ne plus pouvoir s'engager dans une action (« elle dit rien... »). La pertinence de son investissement singulier est présentée comme étant détruite pour la victime elle-même (« elle a pas confiance... »).

L'humiliation est d'autant plus intense que l'atteinte se fait publiquement :

*R1-[...] elle [le professeur] avait traitée [Anne-Marie], d'épaisse ou euh... non de... pétasse.*

*C- Ah oui?*

*R1- Oui. Elle avait dit ça devant tout l'monde là!*

*C- Pis là, les autres, ils ont dit quoi?*

*R1- Ben y'on dit : « Ben là, madame! C'est un élève là, quand même! » Elle dit « Ouais, mais c'est moi l'éducatrice! »*

L'injure proférée devant les autres élèves est rapportée comme une publicisation de l'incapacité à réaliser une forme personnelle convenable de la victime. À l'instar de l'exemple précédent, on retrouve, dans cette citation, une différence statutaire entre les deux individus : « C'est moi l'éducatrice! ». Le deuxième exemple est toutefois quelque peu différent du premier. En effet, l'éducatrice ayant une place d'intervenante pédagogique, son rôle est de favoriser chez les élèves l'apprentissage des civilités et des pratiques constructives à la cohabitation : « Ben là, madame! C'est un élève là, quand même! ». La responsabilité du rôle pédagogique incombant à l'éducatrice fait ressortir le caractère d'autant plus surprenant et illégitime de la nuisance puisque celle-ci est incompatible avec ce rôle. Il est impossible d'amener l'élève à améliorer son contrôle sur le monde si on ne lui reconnaît pas la liberté de s'engager personnellement dans ses actions. L'injure brise le rapport pédagogique. Ces élèves comprennent à ce point les exigences liées au rôle d'intervenant pédagogique qu'ils condamnent toute forme d'insultes émanant des intervenants. Même si le professeur s'en prend à un élève dit « souillé », cette attaque est vue comme une nuisance. En effet, lorsque les élèves se moquent d'une personne « souillée », cette pratique n'est parfois pas dénoncée :

*R2- Ouais, c'était l'gros! Qu'y était gros! (rires)*

*R2- Pis là, Mme Rodriguez était là : « Patrick, donne-moi la réponse de ça! » - « Mais là là! Je sais pas, moi, là là! J'connais rien qu'les animal, moi, là là! »*

*R1-(rires)*

Cependant, lorsqu'il s'agit d'un professeur, les moqueries à l'égard de l'élève ne sont pas considérées acceptables :

*R- Pis, un moment donné, elle dit : « Tu serais même pas capable de l'mettre dans ta poche tellement t'es gros là. » Elle était vraiment chienne Mme Rodriguez...*

La contradiction fait apparaître la nature ambivalente de la contamination. D'un côté, on ne peut voir la contamination que si une mise en scène de son péril est mise en place, faisant ainsi voir la « souillure ». De l'autre, cette mise en scène peut être vue comme une oppression.

### Arrêt de la nuisance : la riposte

L'arrêt de l'oppression semble s'effectuer essentiellement par une riposte des victimes :

*R1- Le TC, il arrêtait pas d'le taper, de l'frapper à chaque fois qu'elle rentrait dans l'autobus. Pis là, y s'est tanné, pis il a commencé à lui donner des coups de pieds. Là, elle est tombée à terre, pis elle a commencé à l'frapper, pis ça a viré en bagarre dans l'autobus...*

Le corps à corps qui s'engage montre qu'à un envahissement par la force, on répond par la force. La forme destructrice qui est à l'œuvre c'est une guerre « ça a viré en bagarre dans l'autobus... ».

Les élèves peuvent mettre en place une coopération afin de constituer une force de résistance plus importante. On note, en effet que les élèves tendent à faire front commun devant le professeur. Ils se liguent littéralement contre lui :

*R2- C'était dû. On était toute contre le prof.  
R1- Y'avait personne qui l'aimait là.*

Dans cette affiliation du « tous contre le professeur », on peut s'étonner que les différenciations qui régissent habituellement les groupes entre les élèves tendent à s'estomper devant l'autoritarisme. On peut faire quelques réflexions quant à cette

affiliation : les sanctions du professeur sont considérées injustes et s'appliquent à tous sans distinction; tout le monde en devient « victime ».

*RI- Sévère! On fait juste bouger not'bras, pis elle nous avertit. On fait juste toucher notre ami, pis elle nous avertit.*

*C- Oui, est-ce-que ça t'es déjà arrivé qu'elle t'avertisse?*

*RI- Oui, mon ami à côté d'moi, y niaissait, pis là, j'ui ai dit d'arrêter. Ben là, après elle m'a averti, elle a mis un crochet à côté d'mon nom. Après. j'ui ai dit, parce qui m'dérangeait, que j'essayais d'écouter. Ben, elle m'a dit de m'mêler d'mes affaires!*

*C- Pis est-ce-que c'est arrivé plusieurs fois?*

*RI- Elle dit ça à tout l'monde...*

La sélection sociale qui découle habituellement de l'exercice de la contrainte par les professeurs (lors de l'identification des nuiseurs) n'a pas lieu, d'une part, parce qu'il est possible de se faire punir pour n'importe quelle pratique : « On fait juste bouger not'bras, pis elle nous avertit. On fait juste toucher notre ami, pis elle nous avertit. » Les élèves ne voient pas de caractéristiques distinctives dans l'attribution des punitions : « Elle dit ça à tout l'monde ». D'autre part, tous les élèves deviennent victimes et acquiert, dès lors, le même statut.

En outre, on peut supposer que de se liguer contre le professeur permet de minimiser la nuisance. Étant donné que les sanctions ne sont plus rattachées à une identification légitime, les abus dans les sanctions injustes n'atteignent plus avec autant de force les « victimes », qui, aux yeux de leur pairs, ne perdent pas en termes de statut : si tout le monde est traité comme un nuiseur, plus personne n'est vraiment considéré comme tel.

### **La négation des éléments de la réalité**

La nuisance du paysage est renvoyée à la négation de certains éléments du monde. Elle apparaît lorsque certaines contraintes ou certains éléments du monde

sont niés dans les exigences imposées par les intervenants. Ces exigences sont alors rapportées sous forme de demandes irréalistes. Elles réfèrent à la fois à une négation et à une violation quand elles prennent la forme d'une responsabilisation illégitime :

*R1-[...] C'est ça, on gagnait de l'argent de Monopoly. Pis là, elle nous euh... « J'vous enlève »... On gagnait cent dollars par jour. Elle dit : « Je vous enlève cent dollars, si, quand vous arrivez dans la classe, ça prend plus que cinq minutes »... Ben là! Toute défaire notre sac, notre boîte à lunch, enlever notre manteau, nos bottes...*

*R2- Défaire notre boîte à lunch! (rires)*

*R1- Ben, prendre une collation dans notre boîte à lunch, enlever nos bottes, mettre nos souliers c'est sur que ça prend plus que cinq minutes!*

*R2- On est deux par casier, fait qu'y faut attendre, chacun notre tour... Ça prend plus que cinq minutes là...*

Les élèves reprochent au professeur de nier les contraintes liées à l'environnement et au territoire dans les demandes qu'elle formule. Les contraintes environnementales sont liées au temps qu'il est humainement possible de prendre pour réaliser les divers déplacements nécessités par les activités. Quant aux contraintes territoriales, elles découlent notamment du partage des casiers entre les enfants. Indépendamment de la véracité des propos relatés, cet exemple peut nous éclairer sur la façon dont s'opère la négation. En effet, ce n'est pas en soi le fait d'évincer de la réalité les contraintes des lieux qui semble poser problème, mais l'exigence elle-même qui devient abusive du fait de la responsabilité qu'elle implique. La menace d'une punition (« Elle dit : "Je vous enlève cent dollars, si, quand vous arrivez dans la classe, ça prend plus que cinq minutes." ») montre que les élèves sont tenus responsables du temps qu'ils passent à se préparer avant d'aller en classe, sans que les contraintes qui limitent cette responsabilité ne soient prises en compte, d'où le sentiment d'injustice.

L'entrave est une privation, puisque la menace porte sur la rétribution. Cependant, cet exemple a surtout été rapporté pour illustrer la perte dans la reconnaissance des éléments du monde et les conséquences de cette dernière sur la

possibilité d'améliorer la normativité des élèves. On peut rattacher la négation à une « violence symbolique », en ce sens qu'elle joue sur la catégorisation des éléments du monde composant la réalité. En effet, l'exigence évince, dans son énonciation, les contraintes nécessaires à une problématisation de la gestion des corps dans le lieu. Elle empêche ainsi les élèves de définir adéquatement le problème culturel (environnemental et territorial) qui est posé dans l'exigence, tout en les rendant responsables de sa résolution.

La question de la responsabilité et de la reconnaissance des éléments du monde est d'autant plus visible dans la façon d'aborder le handicap et les exemptions possibles aux activités :

*R1- J'ai dit : « J'ai mal euh... j'ai mal. Je peux pas jouer. » Là, elle me dit : « Ben oui, t'as pas mal aux yeux, tu peux encore voir. T'as pas mal aux jambes, tu peux courir. T'as pas mal aux bras, tu peux attraper... » - « Ben ouais, mais j'ai mal à la jambe! » Elle me dit : « Ben r'garde, joue quand même, sinon ta prochaine option, tu la manques. » Ben là, c'est pas de ma faute là!*  
*R2- C'est pas ta faute si tu t'es planté tsé!*

L'enjeu de la discussion entre le professeur et l'élève porte sur les contraintes (dans ce cas-ci, il s'agit aussi de contraintes environnementales, car elles renvoient aux propriétés physiques du corps) et sur les limites que ces contraintes engendrent : le mal de jambe empêche de courir. La reconnaissance ou la négation de ces contraintes définit l'étendue des possibles pour l'élève (jouer ou ne pas jouer), ce qui amène à juger de sa responsabilité par rapport à sa non participation à l'activité : « C'est pas ta faute! ». Cet exemple montre comment la catégorisation de la réalité et, par conséquent, la reconnaissance des contraintes du monde définit l'étendue des possibles dans un lieu donné et amène à circonscrire la responsabilité des individus dans leurs interventions. La négation entraîne une perte dans la possibilité de problématiser la contrainte (comment redéfinir la participation de l'élève dans le jeu sportif en tenant compte de son handicap), elle inhibe la normativité. En ne tenant pas compte du changement dans les contraintes (corps souffrant de l'élève), la négation bloque la recherche de réponses au problème de la

participation et ne donne pas lieu à des inventions permettant de répondre à cet enjeu (l'enfant aurait pu, par exemple, jouer le rôle d'arbitre dans le jeu).

### Reconnaissance d'une possibilité

Les contraintes en classe se posent aussi en termes de savoirs nécessaires à la relation pédagogique :

*R- Les gens niaisent parce qu'elle nous écoute pas quand on veut parler! Pis elle nous dit : « Oh! Tu poses trop d'questions! » [...]*

À l'instar des exemples précédents, on retrouve, cette fois encore, une nuisance territoriale : on condamne injustement l'élève en lui faisant un reproche injustifié. De même, cette citation est un exemple de négation : la nécessité de pouvoir problématiser les éléments du monde en posant des questions est niée par le professeur. L'incompatibilité entre l'impossibilité de poser des questions et l'enjeu d'augmentation de la normativité dans la relation pédagogique est avancée pour justifier le « niasage » : puisque le temps de la classe ne peut plus être pédagogique, cela devient un temps qu'on considère légitime de s'approprier. Le « niasage » peut également faire figure de « résistance » contre ce qui est vu comme un abus du professeur : par lui, on signifie que l'autorité du professeur n'est plus reconnue, car ce dernier ne respecte plus les critères de compatibilité énoncés.

### **La contamination**

La contamination est une nuisance particulière parce que, contrairement aux nuisances évoquées jusqu'à présent, l'identification du nuiseur précède la nuisance elle-même. Lorsqu'il y a contamination, ce n'est pas la pratique nocive du nuiseur

qui le définit comme tel, mais le fait que le nuiseur soit identifié comme une personne « souillée », qui rend sa pratique nuisible. La contamination consiste, pour le nuiseur, à infecter autrui de sa « souillure » en créant un lien avec l'autre. L'entrave pour la personne victime renvoie alors au fait de perdre sa pureté lors de ce contact.

Cette nuisance est surtout rapportée sous forme d'une menace et par la narration de stratégies qui visent à éviter le contact des personnes « souillées ». On n'a pas retrouvé de traces de cas où l'on considérerait que la contamination avait effectivement eu lieu. Cette menace est relatée par rapport aux activités de groupe, surtout dans les périodes dites « libres », pendant lesquelles les élèves peuvent jouer.

La souillure se manifeste dans les dires des enfants, par une référence à des caractéristiques corporelles liées au domaine sanitaire : « Cette fille-là pue! ». Elle peut même être directement en lien avec la maladie :

*R- [...] Y'a déjà une personne que tout le monde évite. Et ça, je sais pas pourquoi, juste à cause qu'y dise qu'elle est plein de microbes!*

Dans cet exemple, la référence aux microbes (dans la potentialité qu'ils possèdent de rendre malade) est assez intéressante puisque la contamination sociale présente certaines ressemblances avec les maladies contagieuses :

*R- [...] Tout le monde essayait, genre, d'attirer l'attention sur elle.*

*C- Ils faisaient quoi par exemple?*

*R- Ben, ils disaient, par exemple : « Attention! Courrez! Elle est remplie de microbes! » Des choses comme ça.*

La personne « souillée » est posée en tant que menace (« Attention! Courrez! »), on met en scène un péril. La souillure s'inscrit dans le corps de la personne : il y a naturalisation des caractéristiques des individus.



*R1- elle était en troubles de comportements depuis qu'elle était en maternelle...Elle est sortie en cinquième année, mais elle est tout l'temps...sauvage, elle c'est vraiment...elle est grande pis, elle est pas obèse c'est ça, elle, elle a des troubles de comportements mais, Ché même pas pourquoi on l'a sortie là !, mais j'veux dire...elle va toutl'temps niaiser pis toute si tu lui dis la moindre chose, elle va d'battre pis là, tout l'temps en train d'frapper tout l'monde pis elle s'défoule sur tout l'monde elle veut tout l'temps frapper [...]*

Frapper les autres apparaît faire partie de sa nature (« elle est tout le temps sauvage »). La naturalisation va de pair avec une substantification très restrictive des compétences : quel que soit le lieu fréquenté, l'action qui est mise en œuvre est toujours la même (« tout l'temps en train d'frapper tout l'monde »). L'individu est présenté comme n'ayant qu'un unique modèle de rationalité :

*R- [...] Tout l'monde la niaise, mais elle pense qu'en frappant, les gens vont l'aimer pis la respecter. On l'aime pas. [...]*

De plus, ce modèle de rationalité est erroné. On considère qu'il y a illusion. On peut néanmoins supposer qu'il puisse parfois s'agir de stratégies pour « garder la face » :

*R2- Pis là, tout le monde le regarde. C'est tout le temps (fait semblant de regarder quelqu'un en levant les yeux au ciel), pis euh... comme si on mange là, il vient juste à côté, pis là : « Eh! Salut les amis! »... On n'est pas ton ami genre! (rires) Il pense qu'est l'ami à tout le monde là. Il s'en va toujours à côté des étudiants : « Salut! » Donc y' est pas populaire là.*

Il est, en effet, plausible de croire que les personnes considérées « souillées » mettent en place des stratégies pour garder la face et se présenter comme des personnes « normales ». Luc Boltanski (1990) a d'ailleurs montré dans son étude comment ces pratiques de « mise en scène de la normalité » pouvaient, de par leur démesure, être au fondement d'une identification déviante et finalement jouer contre celui qui les a mises en place.

Dans l'identification substantive des individus souillés, il n'y a pas d'évolution possible qui puisse être envisagée : « j'veux dire... elle va tout l'temps niaiser pis toute ». La contamination est ainsi liée à une dépravation, car elle suppose que les individus contaminés ne sont pas en mesure d'inventer de nouvelles pratiques ou d'utiliser un modèle de rationalité différent de celui qu'ils utilisent continuellement. Par conséquent, ils ne peuvent pas répondre aux différents problèmes culturels, mouvants et pluriels qui se posent à eux. De fait, l'individu souillé est considéré comme n'étant ni en mesure de s'améliorer ni en mesure d'améliorer le monde. Son contact est donc nocif, car le risque d'infection qu'il représente est signe de stagnation, autre dimension destructive de la vie sociale.

L'évitement est alors vu comme une protection contre la contamination. Pour contrer les « risques » d'infection, les contacts avec la personne « souillée » sont restreints :

*C- O.K. Et elle, tu dis tout le monde l'évite, c'est quoi? Les gens lui parle pas...? Ils veulent pas jouer avec elle?*

*R- Ils veulent pas jouer avec elle. Ils veulent pas la toucher!*

Le rejet est physique (« Ils veulent pas la toucher. ») et implique une exclusion de certaines activités (« Ils veulent pas jouer avec elle. »). En outre, le rejet semble généralisé :

*R2- Pis Guillaume, il s'fouille dans l'nez, il mange ses effaces, pis y est gros. **Tout le monde** l'aime pas là... On l'appelle le gros!*

Non seulement on n'accorde pas son amour à ces personnes, mais, en plus, on manifeste du dégoût à leur égard :

*R- Y'est dans mon autobus, pis genre, quand il s'en vient, tout le monde se tasse dans le banc et pis... (mime une face crispée)*

Malgré la généralité du rejet que certains enfants présentent, on peut voir que tous ne sont pas d'accord avec les moqueries dont ces personnes font l'objet et avec la façon dont ces dernières sont traitées :

*R1- [...] Y'en a qu'exagèrent quand même! Elle cherche pas les problèmes, elle fait jamais rien. Pis les aut' y vont la niaiser, pis y la traitent de ça!... Des fois, y faudrait qu'y s'mettent à leur place tsé!*

Dans cette citation, c'est la réciprocité des perspectives comme prélude à un appel à la solidarité qui se joue : « Des fois, y faudrait qu'y s'mettent à leur place tsé! ». Cette solidarité entraîne un renversement : le nuiseur n'est plus le même. Ce sont les personnes qui se moquent d'elle qui sont alors considérées comme des agresseurs persécutant la personne rejetée, la dévalorisant injustement par la mise en scène de leur dégoût : le nuiseur devient victime et la victime agresseur.

## ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce qui est mis de l'avant dans nos résultats, c'est l'école elle-même vue comme habitat. Ceci n'aurait toutefois que peu d'intérêt si on ne considérait pas que la vie proprement scolaire ne puisse avoir des incidences sur l'habitation d'autres lieux; d'autant plus que la modernité tend à étendre les possibilités d'habitation du monde. Dans notre recherche, l'insistance qui est mise sur l'habitation de l'école vise à étendre la notion d'éducation scolaire, en mettant l'accent sur le fait que l'éducation scolaire ne se réduit pas au curriculum. Par conséquent, il est essentiel de prendre en compte les pratiques de vie scolaire, puisque, en tant qu'apprentissages, elles contribuent à réaliser les finalités pédagogiques de l'école.

Nos résultats montrent que les enfants font des distinctions entre différentes nuisances. Ces distinctions correspondent à des contraintes des lieux spécifiques, au fondement des problèmes culturels que l'on avait brièvement évoqués plus haut. Les nuisances, décrites dans les propos des enfants, permettent de faire transparaître comment des pratiques peuvent avoir un potentiel destructeur de la capacité normative. L'étude des distinctions entre les différentes nuisances retracées offre la possibilité de faire ressortir les conditions de développement de la normativité, en fonction des problèmes culturels scolaires qui se présentent aux enfants.

Les perturbations sont nuisibles au travail parce qu'elles ont un effet chaotique qui détruit les conditions de possibilité d'une production de biens. La condition normative que l'on peut déduire de cette nuisance est la maîtrise technique de l'instrumentalisation des corps qui permet de produire une solution en modifiant matériellement le monde de façon spécifique : par un travail, dans ce cas-ci le travail scolaire. On voit ainsi comment cette maîtrise technique des objets permet d'avoir une emprise, de construire un rapport proprement social en ouvrant la possibilité d'un usage et d'une production économique des objets en question. De fait, on comprend mieux comment les contraintes physiques des objets ne se posent pas comme déterminismes, mais bien comme contraintes.

Le « niaiserie » comme perturbation met de l'avant l'enjeu de la construction d'un environnement propice au travail scolaire. Il ne s'agit plus seulement d'avoir les compétences requises pour réaliser un exercice, mais aussi d'être en mesure de pouvoir « se concentrer », de pouvoir maîtriser l'instrumentalisation de son corps. Par la dénonciation du « niaiserie », on voit que les enfants comprennent que cet environnement est un construit et qu'il se pose en rapport à l'activité spécifique de production des biens culturels scolaires.

La surveillance montre que la perturbation est visible par l'instrumentalisation du corps elle-même. On associe directement les bruits avec le corps utilisé pour le produire. De fait, la minimisation des bruits passe par un éloignement physique avec le corps perturbateur.

Quant à la régulation visant à faire cesser la nuisance, elle tend à canaliser la perturbation afin de modifier l'instrumentalisation du corps. Les différentes prises en charge de l'enfant par les différents intervenants afin de le calmer, montrent le travail sur autrui présent dans la régulation. Ce travail entraîne une modification sur le corps de l'enfant : on le déplace, on contient physiquement ses gestes. Cette régulation entraîne une modification technique : en contrôlant le corps on tend à détourner l'instrumentalisation qu'il peut en faire vers d'autres techniques. Ce contrôle renvoie à une canalisation : les intervenants dirigent l'enfant (vers d'autres intervenants, vers le coin retrait, etc.) plutôt qu'il n'impose. Cela permet de ne pas transformer la régulation en oppression, bien que la limite soit mince. L'hésitation qu'on perçoit dans l'exemple de l'arrêt par un corps à corps est là pour en témoigner : « elle a du utilisé...ben son corps pour l'arrêter ».

Les nuisances territoriales, soit les divers types de violation, tirent leur potentiel nocif d'une expropriation des individus qui ne possèdent, dès lors, plus de territoire. La violation expose les individus au dénuement. Ce type de nuisance met, certes, en relief le fait que l'instrumentalisation du corps, pour être contrôlée, nécessite des objets sur lesquels on peut l'exercer. Toutefois, les violations de territoire font surtout ressortir l'importance de la fixité de ces objets, assurée de façon restreinte par l'appropriation. L'inévitable restriction des accès à des objets

de contrôle est appréhendée culturellement grâce à la capacité d'expérimentation, qui permet de se représenter une fin aux actions<sup>10</sup>.

Les récriminations contre certaines formes de régulation (soit le contrôle sur des contrôles) montrent que celles-ci ne sont pas *de facto* condamnables. L'analyse permet, en effet, de montrer qu'il y a une identification de types spécifiques de régulation nuisible réalisée par les intervenants pédagogiques. Les pratiques d'exercice de la contrainte établies par les intervenants, et la sélection qu'ils exercent par les récompenses et les punitions ne sont considérées nocives que lorsqu'elles relèvent du bon vouloir du professeur. Les enfants sont capables de mettre de l'avant les aspects aléatoires et donc imprévisibles de ces pratiques. En établissant des distinctions dans la régulation et en ne condamnant pas systématiquement toutes les formes qu'elle peut prendre, on peut en déduire que les élèves comprennent qu'il peut y avoir un intérêt à réduire l'étendue de leur contrôle individuel au profit d'un contrôle collectif, qui permet de coordonner les pratiques.

L'identification des nuiseurs se fait ici par une association entre une instrumentalisation du corps et des frontières territoriales. Par exemple, dans le cas du vol de l'efface, on voit que c'est le bureau qui est utilisé comme marqueur des frontières territoriales. De ce fait, c'est la simple présence du voleur dans cette zone qui est dénoncée. Le type de contrôle qui a été mis en place importe peu, c'est la présence même de ce contrôle sur des objets censés être exclusifs qui permet de prouver la violation. L'arrêt de la violation se fait par une expropriation d'un territoire. Contrairement à la régulation des perturbations, on parle peu ici de prise en charge de l'élève fautif, la perte d'un accès est davantage mise de l'avant (par exemple le renvoi du professeur).

Les nuisances situationnelles peuvent, elles aussi, être renvoyées à la régulation. Définie par la potentialité d'une imposition de prescriptions illimitées par un individu dominant, l'oppression condamne la victime à un enfermement,

---

<sup>10</sup> Nous pensons qu'il serait intéressant d'étudier la dépendance des enfants en rapport avec l'investissement d'un territoire. On peut effectivement déduire de ce qui a été dit, que l'indépendance des enfants ne peut se développer que s'il y a appropriation de territoires, dont l'expérimentation peut mener à la capacité à produire ses conditions matérielles d'existence

dans lequel il lui est impossible de s'investir singulièrement dans une action. La condition normative que permet de montrer cette nuisance est la nécessité de choix, la nécessaire pluralité des possibles d'instrumentalisation du corps qui doivent restés ouverts, et ce, même si la représentation d'une fin de l'action est déjà admise. Les prescriptions qui visent à définir une instrumentalisation préétablie en vue d'une fin concourent à former un assujettissement qui détruit l'acteur en le réduisant à une chose utilisable, à un outil.

Les abus de pouvoir relatés par les enfants montrent que cette oppression peut être aussi bien le fait de personnes formellement en autorité, telles que les professeurs, que celui des élèves dits « populaires », qui occupent, eux aussi, une place dominante. Ces abus font apparaître les frontières et le rôle qu'elles peuvent jouer dans la protection du territoire d'autonomie de l'enfant. Le maintien par la force d'une régulation abusive vient toutefois questionner la fragilité de celles-ci.

L'alliance permet ainsi de résister à l'oppression : contre une autorité qui s'impose par la force on offre une résistance renforcée par le nombre. Si on dit qu'il faut diviser plus pour mieux régner, c'est pour contrer le fait qu'on a tendance à s'allier pour mieux résister.

La négation réfère à la construction de la réalité, soit à un paysage. Cette nuisance amène à ne pas reconnaître certains éléments du monde, ce qui empêche une problématisation culturelle opératoire. L'obscurité qui en découle peut mener à une responsabilisation abusive. Celle-ci consiste à exiger qu'un individu réalise quelque chose, qu'il n'est pas en mesure de réaliser du fait d'une contrainte spécifique. La négation de cette contrainte entrave la production de moyens : elle bloque la possibilité de trouver des solutions aux problèmes culturels, car ceux-ci ne sont pas reconnus. Pour réaliser la maîtrise d'un contrôle, tel qu'on la pose au début de cette analyse, la reconnaissance, ou, du moins, la connaissance des contraintes du lieu sont nécessaires.

Dans le cadre de la relation entre les professeurs et les élèves, la sélection des éléments pertinents à la problématisation peut faire l'objet de débats. La clôture des

débats par le rappel de la position de pouvoir des professeurs montre que l'enjeu de connaissance cède la place à un enjeu territorial. Ramener tous les enjeux de construction de la réalité à des enjeux territoriaux est nocif. La négation des contraintes détruit, en effet, la possibilité, pour ces derniers, de participer.

Les liens formant le réseau social d'un individu constitue l'espace social. La contamination consiste pour un individu « souillé » à infecter autrui, qui perd conséquemment sa « pureté ». La « souillure » c'est l'absence d'une singularité de la personne du fait d'une absence de multiplicité identitaire. L'individu « souillé » est un individu que l'on considère substantivement, cet individu est vu comme linéaire, il n'a qu'une manière d'agir qui est nuisible parce qu'unique. La sociologie montre, en effet, que l'individuation sociale découle d'une socialisation aux multiples facettes qui a pu se réaliser grâce aux expériences vécues diversifiées. On ne reconnaît pas à l'individu « souillé » cette multiplicité, et de fait on ne lui reconnaît pas la capacité de mettre en œuvre un contrôle sur le monde différencié, selon les différents lieux qu'il est amené à fréquenter. On pose donc l'individu comme n'ayant pas de normativité, comme n'étant pas capable, en fonction de contraintes différentes, d'inventer de nouvelles façons de faire. Ceci montre qu'une condition de l'invention de solution est la pluralité d'outils cognitifs. On peut toutefois se poser la question de l'évitement systématique de ces individus. On fera l'hypothèse d'une sorte de peur fusionnelle, dans laquelle le contact avec l'autre entraînerait de devenir cet autre. Nous n'irons cependant pas beaucoup plus loin dans cette investigation et laisserons ouverte cette question.

Les « rejets » sont des individus marqués par l'évitement systématique mis en place par les autres élèves. Les référents corporels du langage qui marquent les descriptions qu'en font les enfants montrent la naturalisation de leur comportement. Ce qui ressort dans les discours c'est la tension entre l'oppression dont sont victimes ses « rejets » : les injures dont ils sont victimes et qui contribuent à construire la « souillure » que les enfants dénoncent, et la naturalisation de la « souillure » chez les élèves. L'incompatibilité entre les deux positions : « souillure » construite socialement et « souillure » naturelle. On peut voir que les



enfants ne sont pas en mesure d'expliquer cette tension, mais qu'ils comprennent, dans une certaine mesure, l'incompatibilité entre les deux affirmations.

## **CONCLUSION**

Le travail théorique que nous avons présenté visait à soulever certaines difficultés et paradoxes mais aussi certaines avancées que l'on retrouve dans les élaborations conceptuelles des études sur l'école. Ce travail nous a permis de définir trois problèmes traités par ces études : la reproduction des inégalités, l'orientation difficile de l'action, et l'utilitarisme de l'école. On tentera dans cette dernière partie de notre recherche, de confronter les résultats que nous avons élaborés dans la partie empirique de notre recherche avec ces trois problèmes que l'on avait développés dans le premier chapitre de ce travail.

Premièrement, la définition de problèmes culturels à partir des contraintes des lieux permettent de mettre de l'avant la normativité humaine. Centrer notre propos sur la capacité d'inventer des solutions, telle que le proposait Nicole Ramognino (2007) permet de dépasser la vision déterministe des individus que tendait à véhiculer les sociologues marxistes et bourdieusien. Cette conceptualisation permet, d'une part, de tenir compte des contraintes qui se posent aux individus. D'autre part, elle permet de montrer comment la Culture permet un rapport au monde qui donne une emprise sur le monde, en tenant compte de ces contraintes.

Deuxièmement, le concept de territoire que nous avons tenté de définir en rapport avec l'expérimentation peut, selon nous, être heuristiquement fécond afin de repenser les inégalités sociales que présentent les théories bourdieusiennes et marxistes. La mise en avant de la sélection sociale et de la régulation, tels qu'on les a définis, permettent de prendre en compte la production d'une certaine conformité induite par ces processus; tout en tenant compte des territoires d'autonomie des élèves, qui peuvent continuer d'exister malgré la régulation. Notre investigation de la situation sociale montre en effet qu'il n'y pas toujours oppression et que les individus même dominé peuvent garder une marge de manœuvre. L'emboîtement de divers territoires permet de penser l'étendue des choix moindre des subordonnés,

sans les réduire systématiquement à des individus passifs. De plus, sans nier une certaine homologie au sein des territoires, montrer les processus de sélection sociale permet d'éviter la substantification des groupes qui prévaut dans certaines théories, notamment celles portant sur les cultures de classes. Notons toutefois que notre étude n'aborde cependant que peu les inégalités des chances première et la reproduction des inégalités. Explorer l'opacité des critères de sélection pourrait aussi être, en ce sens, une ouverture intéressante à explorer pour pallier à cette limite.

Troisièmement, on peut tenter de penser nos résultats de recherche en fonction du problème d'orientation normative de l'action qu'on tentera de mettre en lien avec le problème de l'utilitarisme de l'école.

Les nuisances développent le contrôle sur le monde à partir d'une qualification binaire : contrôle nocif versus contrôle constructif, qui laisse peu de place à l'évaluation des formes sociales produites par un contrôle constructif. Ici réside, selon nous, la plus grande limite épistémique de notre recherche. Cette limite rend difficile l'appréhension des socio-logiques constructives et constitutive de l'action. Néanmoins, on peut tenter avec nos résultats d'émettre quelques hypothèses et réflexions. Gabaude, Pandraud et Ramognino (2010) mettent de l'avant, dans leur étude sur la valeur, que la vocation formative de l'école est en train de céder le pas à une finalité sommative de l'éducation scolaire. La prégnance des nuisances territoriales qui ressortent de nos entretiens tendent à corroborer ce point, d'autant plus que la définition compréhensive du territoire tend à s'effacer sous sa définition extensive. (Il faudrait néanmoins voir si tel est le cas dans une construction de la vie sociale.)

Dans cette perspective, il serait intéressant de regarder si le peu de définitions compréhensives des territoires n'entrave pas la possibilité d'une articulation entre les différents territoires investis. On pourrait, en effet, essayer de voir si le type de définition donnée du territoire tend à mener à une expérimentation différente, en lien avec la dimension cognitive (on liera ici cette définition avec le paysage) mais aussi à un niveau coopératif (on fera ici appelle à la situation

sociale). Cette investigation pourrait être, selon nous intéressante afin de mieux cerner ce qu'on appelle la « crise normative ».

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Andréo, C. (2005). *Déviance et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*. Coll. « Le Regard sociologique ». Villeneuve-d'Ascq : éditions Presses Universitaires du Septentrion, 218 p.
- Arendt, H. (1989) [c1972]. *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Patrick Lévy (dir. de la trad.). Coll. « Folio essais ». Paris : éditions Gallimard, p. 224-252.
- Beudelot, C. et Estabelet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : éditions Maspéro, p. 200-298.
- Berger, P., et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : éditions Armand Colin, 288 p.
- Berthelot, J-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : éditions PUF, p. 11-42.
- Berthelot, J-M. (2008). *L'emprise du vrai, connaissance scientifique et modernité*. Coll. « sociologie d'aujourd'hui » Paris : éditions PUF, 226 p.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris : éditions Métailié, 367 p.
- Boudon, R. (2000). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. Dans *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, sous la dir. de Boudon, R., Cuin, C.-H. et Massot, A. Québec : Presses universitaires de Laval ; Paris : éditions L'Harmattan, p. 9-32.
- Bourdieu, P, et Passeron. J-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : éditions de Minuit, 283 p.
- Bourdieu, P, et Passeron. J-C. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Coll. « Le sens commun ». Paris : éditions de Minuit, 189 p.
- Canguilhem, G. (1967). *La connaissance de la vie*. Paris : éditions Librairie philosophique J. Vrin, p. 129-184.
- Combessie, J.-C. (1969). Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine. *Revue française de sociologie*, vol. 10, no 1, p. 12-36.
- Coton, C. (2005). À propos des déviances scolaires. *Mouvements*, no 42 (nov.-déc.), p. 150-151.
- Dandurant, P et Olivier, E. (1987). Les paradigmes perdus : essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, vol. 19, no 2, p. 87-102.

- De Munck, J, et Verhoeven, M. (dir.). (1997). *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?* Coll. « Ouvertures sociologiques », Bruxelles : éditions De Boeck, 279 p.
- De Singly, F. 2003. Les tensions normatives de la modernité. *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, vol. 1, no 11, p. 11-32.
- Dubet, F, et Martuccelli, D. (1996). *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Coll. « L'épreuve des faits ». Saint-Amand : éditions du Seuil, 361 p.
- Dubet, F. (2003). Éducation : pour sortir de l'idée de crise . *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, vol. 1, no 11, p. 47-64.
- Dubet, F. 2008. *Faits d'école*. Paris : éditions de l'École des Hautes études en sciences sociales, 310 p.
- Dumont, F, Langlois, S et Martin, Y. (dir.) (1994). *Traité des problèmes sociaux*. Québec : éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture, p. 11-22.
- Durkheim, É. (1906). Bulletin de la société française philosophie : détermination du fait moral. Dans *Les classiques des sciences sociales*. [En ligne] <[http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)>. Consulté le 20 avril 2010.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : éditions PUF, p. 51-67
- Galbaude, C., Pandraud, N et Ramognino, N. (2010). De la valeur aux normes sociales. Dictées et récits d'enfants. Dans *L'énigme de la valeur : les paradoxes de son observation sociologique*, Pagès, M., Ramognino, N. et Soldini, F. (dir.), Aix-en-Provence : éditions des PUP, p. 155-181.
- Gasparini, R. (1998). *La discipline à l'école primaire, une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne*. Thèse de doctorat en sociologie et en anthropologie, Lyon : Université de Lyon, p. 669-671.
- Hohl, J. (1980). Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique. *Sociologie et sociétés*, vol. 12, no 1, p. 133-154.
- Livet, P. (2010). Les valeurs sociales et leurs modes de manifestation. Dans *L'énigme de la valeur : les paradoxes de son observation sociologique*. Pagès, M., Ramognino, N. et Soldini, F. (dir.), Aix-en-Provence : éditions des PUP, p. 199-212.



- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. (2008). « Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001, (production mars 2008) ». [En ligne] [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice\\_defav/Documents07/Indices\\_0708\\_831.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents07/Indices_0708_831.pdf). (Consulté le 25 avril 2011).
- Molino, J. (1989). Interpréter. Dans *L'interprétation des textes*, sous la dir. de Claude R., Coll. « Arguments ». Paris : éditions de Minuit, p. 9-52.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Coll. « Pédagogies ». Paris : éditions ESF, p. 68-101.
- Piras, M. (2004). Les fondements sociaux de l'agir normatif chez Durkheim et Weber : le rôle du sacré. *Archives de sciences sociales des religions*, no 127 (juillet, septembre), p. 139-166.
- Ramognino, N. (dir.) (1997). *De la violence en général et des violences en particuliers : les violences à l'école : l'étude de trois collèges à Marseille*. Aix en Provence : Université de Provence - CNRS, 365 p.
- Ramognino, N. (2007). Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action. *Langage et société*, vol. 1, no. 119, p. 13-41.
- Roy, S. (2010, juin). *Problèmes sociaux, problèmes sociologiques*. Conférence [prononcée dans le cadre] de L'école d'été : objets frontières et situations hors-normes, Montréal : UQAM.
- Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 2, p. 139-161.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irrésistible. Dans *Le Hobo : sociologie du sans-abri*, postface [à la traduction française de N. Anderson]. Coll. « Essais et recherches », Paris : éditions Nathan.
- Sirota, R. (1993). *Le métier d'élève*. *Revue française de pédagogie*, no 104, p. 88.
- Stock, Mathis. 2004. L'habiter comme pratique des lieux géographiques. Dans *EspaceTemps.net*. [En ligne] <http://espacetemps.net/document1138.html>. Consulté le 24 avril 2011
- Tournay, V. (2009). *Vie et mort des agencements sociaux : de l'origine des institutions*. Coll. « Politique éclatée ». Paris : éditions PUF, 389 p.
- Verhoeven, M. (1997). L'école en quête d'un nouveau dispositif de régulation, mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire. Dans De Munck, J. et Verhoeven, M. (dir.). *Les mutations du rapport à la*

*norme : un changement dans la modernité ?* Coll. « Ouvertures sociologiques ». Bruxelles : éditions De Boeck, 279 p.

## **ANNEXES**

## ANNEXE 1 : LETTRE AUX PARENTS

Le 22 février 2011

Chers parents,

Étudiante à l'Université de Montréal, je réalise actuellement une recherche en sociologie auprès des enfants. Mon étude s'intéresse à la façon dont les enfants se représentent les normes, c'est-à-dire à la façon dont les enfants se représentent les comportements plus ou moins valorisés à l'école.

L'école \_\_\_\_\_ m'a aimablement accueilli au sein de son établissement pour que je puisse compléter mon projet. Je souhaite ainsi rencontrer des enfants du primaire, actuellement en quatrième, en cinquième ou en sixième année, pour discuter de leurs expériences scolaires. Cette entrevue sera confidentielle. Elle sera enregistrée et durera entre une heure et 75 min. La rencontre se déroulera en dehors des heures de cours, dans une salle de l'école. Votre enfant pourra y participer individuellement, ou être accompagné(e) par un ami ou une amie de son choix. Veuillez noter que mon étude ne vise : ni à juger les comportements de votre enfant, ni à le punir, ni à le récompenser. Ma recherche a pour objectif de produire des connaissances générales sur les élèves, afin de mieux comprendre leur réalité.

Cette expérience pourra permettre à votre enfant de contribuer à une recherche en sociologie, et lui donnera l'occasion de s'initier à ce que peuvent être les méthodes utilisées dans les sciences sociales. Les résultats de ma recherche, pourront servir : à mieux informer le personnel de l'école Fleur Soleil sur ce que pensent leurs élèves, et à améliorer les connaissances des divers intervenants, chercheurs, et étudiants intéressés aux domaines liés à l'éducation.

**Pour que votre enfant puisse participer :**

Vous devez compléter et signer le *Formulaire de consentement* (ce formulaire respecte les règles d'éthique de l'Université de Montréal et donne des informations supplémentaires sur la recherche) et remplir la *Fiche d'entrevue*.

Les documents doivent être acheminés à Manon Blécourt présente tous les jours au local du service de garde de l'école. Ils peuvent aussi être déposés dans la boîte aux lettres située à l'extérieur de ce local.

Si vous avez des interrogations concernant certains aspects de la recherche ou concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse.

Je vous remercie de votre collaboration  
Veuillez agréer mes salutations respectueuses.

Manon Blécourt

## ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT  
POUR LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À LA RECHERCHE**

**Titre de la recherche :** Le rapport aux normes scolaires chez les enfants du primaire

**Chercheuse :** Manon Blécourt, étudiante, Maîtrise en sociologie, Université de Montréal.

**Directeur de recherche :** Paul Sabourin, professeur agrégé, Département de sociologie, Université de Montréal.

## A) RENSEIGNEMENTS DESTINÉS AUX PARENTS DES PARTICIPANTS

**1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à approfondir les connaissances sur l'élaboration du rapport aux normes des enfants du primaire. L'objectif est ainsi de mieux comprendre la façon dont les élèves se représentent les règles, en particulier les règles scolaires.

**2. Participation à la recherche**

La participation à la recherche consiste, pour votre enfant, à rencontrer la chercheuse une fois dans l'année scolaire, pour une durée approximative d'une heure pendant laquelle on discutera de son expérience à l'école. La recherche sera expliquée à votre enfant qui pourra poser des questions en tout temps, par courriel, en classe ou pendant la discussion.

La rencontre se déroulera dans un local de l'établissement pendant la semaine. Le moment de l'entretien sera fixé en concertation avec les éducatrices et les enfants. L'entretien se fera en groupe ou individuellement : la chercheuse ainsi que qu'un ou deux enfants seront présents à la rencontre. Les groupes d'enfants seront formés en concertation avec les élèves désirant participer. Seuls les enfants ayant donné leur accord pour participer à la recherche pourront prendre part à un entretien.

La consultation de dossiers scolaires peut être un moyen utilisé afin de recueillir des informations sur le fonctionnement de l'école, notamment sur les règles et leur application. L'accès aux documents pertinents vous est ainsi demandé. Veuillez cependant prendre note que seuls les enfants désirant que l'on utilise ces documents pendant l'entretien seront invités à le faire, et que ces documents ne seront en aucun cas utilisés pour évaluer votre enfant.

**3. Statut public ou confidentiel des renseignements**

La chercheuse s'engage à ne pas divulguer les renseignements confidentiels fournis par votre enfant. En effet, chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif. Seule la chercheuse ou une personne mandatée par elle à cet effet, pourra avoir accès à la liste des participants et aux noms correspondants. De plus, aucune donnée personnelle permettant d'identifier votre enfant ne sera publiée ou divulguée par la chercheuse. Les informations recueillies seront conservées sept ans dans un classeur fermé à clé, à la suite de quoi les renseignements permettant l'identification des participants seront détruits.

#### **4. Avantages et inconvénients**

La participation à la recherche peut donner l'opportunité aux enfants présents de vivre une expérience commune, d'apprendre à mieux se connaître et de partager des souvenirs. De plus, en participant à la recherche, votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur l'éducation et sur l'école ainsi qu'à l'avancement des connaissances sociologiques.

Durant l'entretien, il est possible que le fait de raconter leurs expériences réveille des souvenirs émouvants, agréables ou désagréables chez les participants. Quel que soit la nature des souvenirs relatés par votre enfant, celui-ci bénéficiera, tout au long de l'entretien, d'une écoute active de la part de la chercheuse.

#### **5. Droit de retrait**

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Cela signifie que, durant la rencontre, votre enfant peut refuser de répondre à une question ou refuser d'aborder un des thèmes de l'entretien, sans préjudice, et sans avoir l'obligation de se justifier. De plus, votre enfant sera libre de se retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, toujours sans préjudice et sans obligation de se justifier.

Si votre enfant souhaite se retirer pendant la tenue d'un entretien, alors que le deuxième enfant exprime la volonté de poursuivre la conversation, la chercheuse pourra alors confier la surveillance de votre enfant à une personne désignée par elle, le temps que le parent, le tuteur, ou la personne désignée vienne le chercher.

## B) CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

**Titre de la recherche :** Le rapport aux normes scolaires des enfants du primaire

**Chercheuse :** Manon Blécourt, étudiante, Maîtrise en sociologie, Université de Montréal.

**Directeur de recherche :** Paul Sabourin, professeur agrégé, Département de sociologie, Université de Montréal.

Je, (*prénom et nom du parent ou du tuteur*)

\_\_\_\_\_ déclare avoir compris les informations énoncées dans ce formulaire concernant les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et le cas échéant, avoir obtenu des réponses à mes questions.

Après réflexion, je consens librement à ce que mon enfant (*prénom et nom de l'enfant*)

\_\_\_\_\_ prenne part à cette recherche. J'ai pris connaissance du fait que mon enfant peut se retirer du projet en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

J'autorise la chercheuse ou, le cas échéant, une personne mandatée par elle, et travaillant avec elle, à prendre connaissance du dossier scolaire de mon enfant et des documents relatifs aux punitions et aux privilèges de mon enfant, et à en obtenir une copie.

Oui      Non  
☐      ☐

Je consens à ce que les informations fournies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets subséquents de même nature, en autant que les principes de confidentialité et de protection des informations qui y sont énoncés, soient les mêmes que ceux évoqués dans cette recherche.

Oui      Non  
☐      ☐

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Je, soussignée, Manon Blécourt, déclare avoir fourni les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et être disponible pour répondre à toute question éventuelle.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Manon Blécourt, étudiante, Maîtrise en sociologie, Université de Montréal.

.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 (l'ombudsman accepte les appels à frais virés) ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca)

## ANNEXE 3 : FICHE DE L'ENTREVUE

(Ne remplir que si vous consentez à ce que votre enfant participe à la recherche)

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

Nom du deuxième enfant s'il y a lieu : \_\_\_\_\_

Suite à la confirmation de participation de l'enfant à la recherche, une date et une heure d'entrevue sera décidée. Cette fiche permettra de tenir compte des restrictions d'horaire de chacun, dans l'élaboration de l'horaire des entrevues.

Les entrevues seront réalisées entre le 28 février et le 16 mars aux heures suivantes :

Le matin entre 7h00 et 8h15 du matin

Le midi entre 11h50 et 13h00

L'après-midi entre 15h30 et 16h45

L'après-midi entre 16h55 et 18h00

Note : en dehors des heures de classe, les enfants qui ne seront pas en train de participer à l'entrevue, seront envoyés au service de garde de l'école.

Si vous, ou votre enfant avez des restrictions d'horaire qui empêchent votre enfant d'être présent à certaines dates ou heures, veuillez les indiquer ci-dessous :

Heures et date auxquelles votre enfant NE pourra PAS être présent :

Le matin entre 7h00 et 8h15 du matin

Le midi entre 11h50 et 13h00

L'après-midi entre 15h30 et 16h45

L'après-midi entre 16h55 et 18h00

Autre :

---

---

---

---

---



